



Servizio Formazione Professionale

***Rapporto di monitoraggio
sugli allievi con
Disturbi Specifici di Apprendimento
(DSA)
nei corsi di qualifica dell'Obbligo di
Istruzione del Sistema di Istruzione e
formazione Professionale (IeFP)***

Anno Formativo 2015-16

***A cura di
Stefania Massara e Gaudenzio Como***

Ottobre 2016

Indice	Pag.
Capitolo 1 – Obiettivi della ricerca e alcuni dati di contesto	4
<ul style="list-style-type: none">• <i>DSA – i disturbi specifici dell'apprendimento</i>• <i>Il progetto #DSA- NOPROBLEM</i>• <i>La normativa di riferimento della Regione Piemonte</i>• <i>Gli obiettivi della ricerca specifici</i>	
Capitolo 2 – Che cosa è emerso dall'indagine quantitativa	9
<ul style="list-style-type: none">• <i>Strumenti e metodi dell'indagine quantitativa</i>• <i>Alcuni dati generali sui DSA</i>• <i>Le certificazioni e la tipologia di disturbo</i>• <i>Le misure dispensative</i>• <i>Gli strumenti compensativi</i>• <i>Alcune riflessioni</i>	
Capitolo 3 - Che cosa è emerso dall'indagine qualitativa	26
<ul style="list-style-type: none">• <i>Strumenti e metodi dell'indagine qualitativa</i>• <i>Sintesi dei macrotemi e delle problematiche emersi</i><ol style="list-style-type: none">1. <i>Macrotema – Le certificazioni e l'orientamento</i>2. <i>Macrotema – Iscrizioni e accoglienza</i>3. <i>Macrotema - Organizzazione interna e formazione autofinanziata</i>4. <i>Macrotema - Gli enti - Il PdP, misure dispensative e compensative</i>5. <i>Macrotema: GLI INSEGNANTI - Come reagiscono alla certificazione e al PDP</i>6. <i>6. Macrotema - LE FAMIGLIE - Come reagiscono alla certificazione?</i>7. <i>Macrotema: DSA E CLASSE - Come reagiscono alla certificazione</i>8. <i>Macrotema - Metodologie e/o buone prassi</i>9. <i>Macrotema - Richieste, problematiche trasversali e fabbisogni</i>	
Capitolo 4 - Dati a confronto, problematiche emerse e possibili soluzioni	40
<ul style="list-style-type: none">• <i>Dati quantitativi e qualitativi a confronto</i>• <i>Problematiche emerse: quali proposte o soluzioni possibili?</i>• <i>La nuova Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato</i>	

ALLEGATI

- Allegato A - Aspetti normativi Bisogni Educativi Speciali Piemonte

- Allegato B – Raccolta dati DSA
- Allegato C – Griglia per incontri
- Allegato D - Calendario incontro
- Allegato E – Dati referenti DSA
- Allegato F – Nuovo Piano Didattico Personalizzato
- Allegato G - Nuova scheda di Osservazione

Si ringraziano tutti i Referenti dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento delle Agenzie Formative della Città Metropolitana di Torino per l'attiva partecipazione agli incontri e per la generosa collaborazione fornita durante la raccolta dei dati.

Capitolo 1 - Obiettivi della ricerca e alcuni dati di contesto

- *DSA– I disturbi specifici dell'apprendimento*¹

L'approvazione della LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" ha posto all'attenzione del mondo della scuola e della formazione una problematica molto diffusa, ma spesso poco conosciuta, e purtroppo in alcuni casi "mal sopportata" da docenti e compagni: quella dei Disturbi Specifici di apprendimento.

Secondo i dati epidemiologici nazionali i **Disturbi Specifici di Apprendimento, DSA**, interessano circa **l'3-5% della popolazione scolastica**; nei Disturbi Specifici di Apprendimento rientrano la **dislessia** (disturbo di lettura), la **disortografia**, la **disgrafia** (disturbi della scrittura dal punto di vista costruttivo ed esecutivo) e la **discalculia** (disturbo del calcolo).

I Disturbi Specifici di Apprendimento interessano alcune specifiche abilità di apprendimento scolastico in un contesto di **funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica**. Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono di **origine neurobiologica**, sono determinati cioè da una variazione nel funzionamento delle aree cerebrali deputate alla lettura, alla scrittura e /o al calcolo, in assenza di deficit cognitivi, sensoriali e psicologici, quindi non conseguenti a scarso impegno o a poca motivazione; inoltre, l'incremento di efficienza atteso non si manifesta nonostante la ripetuta esposizione agli stimoli, ma attraverso strategie e metodologie funzionali alle diverse caratteristiche individuali.

La scuola e la formazione professionale devono attivare un percorso secondo quanto previsto dalle indicazioni delle Linee Guida e della Legge 170/2010 ma spesso l'utilizzo di strumenti compensativi e la fruizione di misure dispensative mette gli alunni con DSA in una difficile situazione.

Da una parte è necessario/giusto fornire questi accorgimenti al fine di mettere gli studenti DSA nelle condizioni di poter apprendere, dall'altra questi stessi accorgimenti, legittimi, possono generare imbarazzi ed essere vissuti come marcatori di diversità (nel senso negativo del termine).

Tutto ciò, comporta che talvolta siano i ragazzi DSA stessi a rinunciare a fruire di provvedimenti che spettano loro di diritto pur di non confrontarsi con un contesto giudicante e preferendo passare per quelli che non studiano, anziché per quelli che non riescono!

Se da un lato l'informazione-formazione sui DSA ha permesso di fare passi avanti nella sensibilizzazione del fenomeno dall'altro la fruizione di strumenti compensativi, misure dispensative, verifiche modificate e ridotte, azioni didattiche personalizzate hanno fatto emergere confronti tra gli alunni e situazioni di giudizio e di discriminazione.

¹ Questa presentazione generale dei DSA e del progetto #NOPROBLEM è tratta dal sito della Regione Piemonte <http://www.regione.piemonte.it/noproblem>

Come è possibile **prevenire situazioni di discriminazione in presenza di Disturbi Specifici di Apprendimento?**

La Regione Piemonte, per tentare di dare un contributo alla risoluzione del problema posto da questa domanda, nel periodo 2014 – 15 ha promosso e finanziato il

PROGETTO # DSA- NOPROBLEM

Il progetto NoProblem ha realizzato attività di sensibilizzazione in ambito formativo, finalizzate a prevenire discriminazioni in situazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento, sostenendo iniziative per:

- far **comprendere** le caratteristiche dei DSA;
- **sensibilizzare** ed **informare** i formatori ed i docenti;
- **individuare strumenti** adeguati a supporto dei soggetti interessati dal problema (ragazzi, formatori, genitori).

L' intervento si è collocato tra le **azioni di sistema previste dal POR FSE 2007-13** della Regione Piemonte finalizzate a creare una **forte sensibilizzazione rispetto al principio di non discriminazione**.

Il progetto è stato finalizzato a dotare il sistema dell'Istruzione e Formazione professionale piemontese di:

- strumenti adeguati al fabbisogno professionale dei docenti e dei formatori;
- materiali didattici in formato digitale e non;
- linee guida per un approccio didattico ed un metodo di insegnamento efficace rispetto alla problematica dei DSA.

È fondamentale affrontare il fenomeno attraverso un approccio metodologicamente corretto, affinché coloro che operano in ambito formativo acquisiscano competenze relativamente a:

- **conoscenza /informazione** rispetto ai disturbi specifici dell'apprendimento;
- **riconoscimento** dei campanelli d'allarme;
- assunzione di un **atteggiamento corretto** (e non mortificante come talvolta accade) di fronte alle difficoltà manifestate dagli/dalle allievi/e con DSA;
- **adozione di strategie e di metodi didattici** che risultino in larga misura **efficaci** a prevenire ed evitare le difficoltà degli/delle allievi/e con DSA;
- acquisizione di un livello di **conoscenza della materia tale da poter a loro volta istruire i colleghi sui problemi connessi ai DSA** al fine di trasferire gli elementi per una didattica rispettosa delle differenti caratteristiche individuali.

In conclusione il Progetto ha avuto la finalità di soddisfare i bisogni:

- **delle famiglie** che chiedono di poter essere sostenute anche dopo la diagnosi e di essere aiutate a trovare nuove modalità di aiuto scolastico a casa; chiedono, inoltre, una maggiore formazione dei docenti in questo campo;
- **dei docenti** che, a fronte di una crescente richiesta di intervento in ogni ordine di scuola, necessitano di supporto formativo ed operativo: dalla conoscenza clinica,

tecnico strumentale, alla conoscenza di leggi e decreti attuativi, alla conoscenza di strategie e di metodi didattici efficaci e rispettosi delle differenti modalità di apprendimento;

- **dei ragazzi** che vogliono essere tutelati, aiutati ad acquisire consapevolezza circa il proprio modo di apprendere, non discriminanti, al fine del successo scolastico, del benessere, del miglioramento della qualità della vita, per ritrovare la voglia di apprendere e di conoscere.

I formatori che hanno partecipato ai **26 seminari territoriali *NoProblem istruzioni per l'uso*** hanno dato **feedback positivi** pervenuti attraverso i questionari di gradimento da cui emerge da un lato un buon livello di soddisfazione sia rispetto alla chiarezza dei materiali del sito regionale (<http://www.regione.piemonte.it/noproblem>) sia rispetto alle azioni progettuali. Emerge altresì il **bisogno di un ulteriore percorso di approfondimento.**

Da apprezzare il video, inserito nel sito, "Le caratteristiche di Emilio", storia vera di un ragazzo DSA perché attraverso la sua testimonianza risulta evidente che i DSA se affrontati in modo corretto possono non essere un problema.

- *La normativa di riferimento della Regione Piemonte*

A seguito dell'approvazione della Legge 170 nel 2010 e dell'emanazione nel 2011 delle "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento", dell'Accordo Stato Regioni "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)" del 2012, della Direttiva del MIUR "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali" e successive Circolari (del 2012 e 2013), la Regione Piemonte ha provveduto ad approvare specifiche indicazioni in ordine all'individuazione precoce, alla diagnosi e alla certificazione degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DSA)

Gli atti regionali di interesse sono:

- D.G.R. 4 Febbraio 2014, n. 16-7072 Legge 170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico"; recepimento dell'accordo Stato/Regioni del 25 luglio 2012; approvazione schema di protocollo di intesa con l'Ufficio Scolastico regionale. Attuazione D.G.R. n. 25-6992 del 30.12.2013, Azione 14.4.6 recante "Assistenza territoriale a soggetti minori".
- D.D. 22 maggio 2014 Ass.Reg.Sanità, n. 496 Indicazioni per la diagnosi e la certificazione diagnostica dei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) nella Regione Piemonte ad integrazione della D.D. n. 547 del 21 luglio 2011 e in applicazione della D.G.R. n. 16-7072 del 4.02.2014

Per ulteriori dettagli è possibile consultare l'Allegato A con una sintesi sulla normativa vigente (nella versione on line la mappa è interattiva).

- *Gli obiettivi specifici della ricerca*

L'Area Istruzione e Formazione Professionale della Città Metropolitana di Torino (già Provincia di Torino) cerca da sempre di accompagnare la realizzazione delle attività formative con azioni di monitoraggio e di approfondimento per individuare eventuali disfunzioni e problemi e proporre azioni di miglioramento.

Per gli allievi con disabilità la Provincia di Torino già nel 2009 aveva sviluppato un progetto di ricerca culminato nella presentazione del volume "Crescere insieme per il lavoro" per approfondire l'esperienza pluriennale di inserimento di allievi/e con disabilità nei corsi Diritto Doveri/Obbligo di Istruzione finanziati dall'amministrazione (circa 300 unità annue nel primo decennio degli anni duemila). La ricerca nasceva dalla necessità di conoscere meglio e più a fondo queste attività formative per farne delle reali opportunità di crescita, socializzazione e, per quanto possibile, avviamento al mondo del lavoro per le persone in situazione di disabilità.

Nel 2014 la Provincia aveva poi riproposto una indagine per monitorare le attività formative di integrazione di allievi disabili nei corsi di Diritto/Dovere e Obbligo Istruzione e Formazione in cui ha preso in esame anche le nuove tipologie di svantaggio, normate dalla Regione Piemonte (Esigenze Educative Speciali - EES) e dalla legislazione nazionale (Disturbi Specifici di Apprendimento - DSA). Quando poi, nello stesso anno, la Regione Piemonte ha proposto all'Area Istruzione e Formazione Professionale della Provincia di Torino (ora Città Metropolitana di Torino) di partecipare al progetto NO PROBLEM, vi è stata una immediata adesione alle attività previste attraverso la partecipazione di propri funzionari alle fasi di definizione e realizzazione del progetto.

La presenza sempre più evidente di allievi con DSA nelle scuole secondarie di secondo grado e nei corsi di formazione professionale dell'Obbligo d'Istruzione/Diritto Doveri ha infatti posto l'esigenza di dare risposte adeguate in termini di informazione e formazione, per approntare interventi didattici mirati e utili.

La consapevolezza poi degli alti numeri di allievi con DSA nei corsi di corsi di formazione professionale dell'Obbligo d'Istruzione/Diritto Doveri ha spinto il Servizio Formazione Professionale della Città Metropolitana di Torino a sostenere il progetto NO PROBLEM con una specifica sperimentazione con le Agenzie Formative interessate, attuando una azione di diffusione e disseminazione delle attività progettuali ed un monitoraggio sull'utilizzo degli strumenti proposti da progetto. A seguito di questa azione svoltasi nel 2015, a febbraio 2016 il Servizio Formazione Professionale ha inteso riprendere in modo sistematico la problematica della presenza di allievi con DSA nei corsi dell'Obbligo Istruzione e - con il coinvolgimento delle Agenzie Formative - ha avviato un lavoro di ricerca, come azione di monitoraggio quantitativo e qualificativo delle presenza degli allievi con DSA nei corsi.

La ricerca ha avuto principalmente lo scopo di incontrare gli operatori della formazione professionale che gestiscono i corsi dell'Obbligo Istruzione/Diritto Doveri per capire e discutere con loro le problematiche connesse alla presenza di allieve/i con DSA nelle classi ed individuare, se possibile, proposte di miglioramento sia di carattere gestionale che didattico.

Sinteticamente i principali obiettivi della ricerca da cui siamo partiti e che qui viene presentata erano:

- determinare gli aspetti quantitativi reali della presenza degli allievi con DSA nei corsi di formazione professionale dell'Obbligo IeFP;
- definire la rilevanza e le caratteristiche specifiche delle problematiche didattico-gestionali delle classi in cui sono presenti allievi con DSA;
- verificare l'utilizzo e l'adeguatezza ai fini degli obiettivi formativi del PDP (Piano Didattico Personalizzato) proposto dai Modelli regionali;
- fare emergere proposte di miglioramento, sia per quanto riguarda la didattica che gli strumenti formativi.

Questi sono stati gli obiettivi principali della ricerca che attraverso un complesso e capillare lavoro di raccolta informazioni, incontri, scambio di opinioni ed esperienze ed elaborazione di proposte ha portato ai risultati che di seguito saranno illustrati.

2° Capitolo – Che cosa è emerso dall'indagine qualitativa

- *Strumenti e metodi dell'indagine qualitativa*

Per l'indagine quantitativa abbiamo predisposto una scheda di sintesi utile a raccogliere in modo sistematico e strutturato alcuni dati inseriti del Percorso Didattico Personalizzato (PDP) degli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) inseriti nei corsi di formazione professionale di qualifica all'interno del territorio della Città Metropolitana di Torino: la scheda è stata inviata via e-mail alle sedi regionali di tutte le agenzie formative accreditate per l'Obbligo Scolastico con la preghiera di inoltrarla ai referenti DSA dei singoli centri.

La scheda era accompagnata da istruzioni per la compilazione in cui si richiedeva di riportare fedelmente i dati contenuti del PDP degli allievi con DSA in modo fotografare la della situazione esistente in modo oggettivo: per prendere visione della scheda si veda l'Allegato B.

La scheda era suddivisa in 3 sezioni:

- **Sezione 1 – Tipologia DSA** – in questa sezione si chiedeva al Referente DSA di indicare la classe di frequenza dell'allievo, la tipologia di certificazione (ASL o medico privato o in attesa di certificazione) e la tipologia di disturbo indicato/i nella certificazione;
- **Sezione 2 – Misure dispensative** – in questa sezione si chiedeva al Referente DSA di indicare le misure dispensative indicate nel PDP rispetto alla/e tipologia/e di disturbo certificato;
- **Sezione 3 - Strumenti compensativi** - in questa sezione si chiedeva al Referente DSA di indicare gli strumenti compensativi indicate nel PDP rispetto alla/e tipologia/e di disturbo certificato

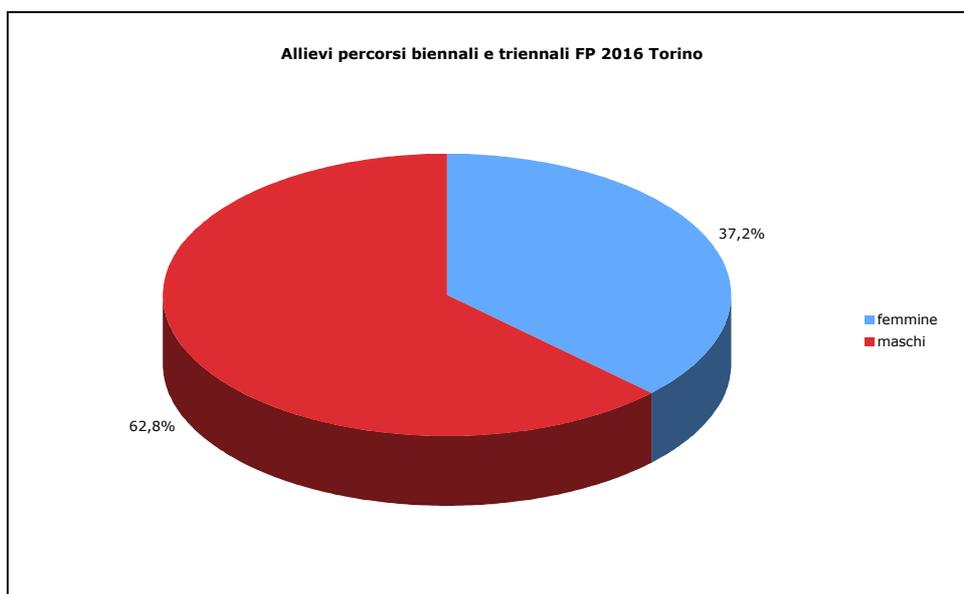
La scheda era di facile compilazione, era sufficiente inserire una (X) negli appositi spazi per selezionare le voci corrispondenti con la possibilità di aggiungere delle note nell'ultima colonna.

L'obiettivo primario della ricerca quantitativa era quello di raccogliere alcuni dati numerici sugli allievi con DSA inseriti nei corsi per poter:

- quantificare percentualmente il fenomeno sul numero complessivo degli allievi,
- valutarne il peso e l'impatto sulle attività didattiche e formative,
- incrociare alcuni dei dati raccolti per comprendere meglio il fenomeno a livello di singola agenzia e a livello territoriale.

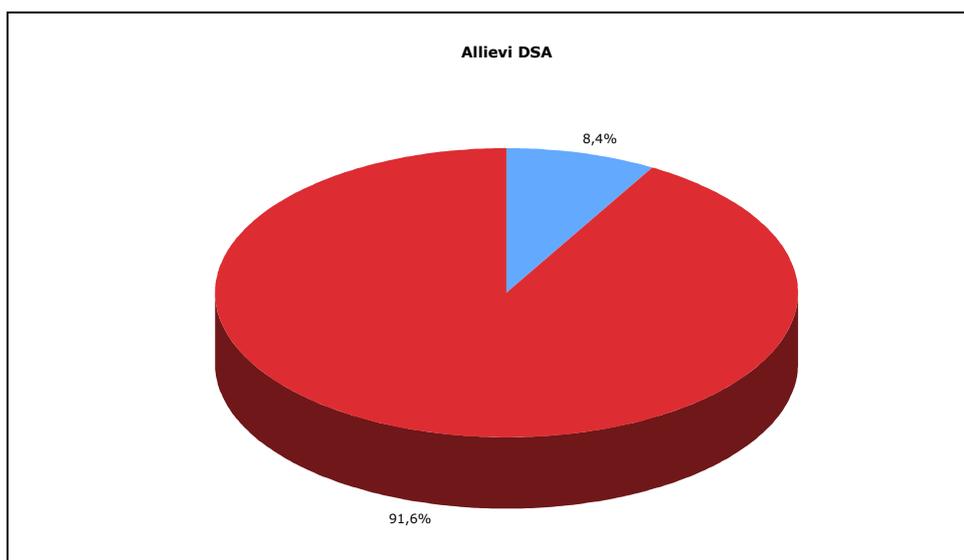
- *Alcuni dati generali sui DSA*

Grafico 1



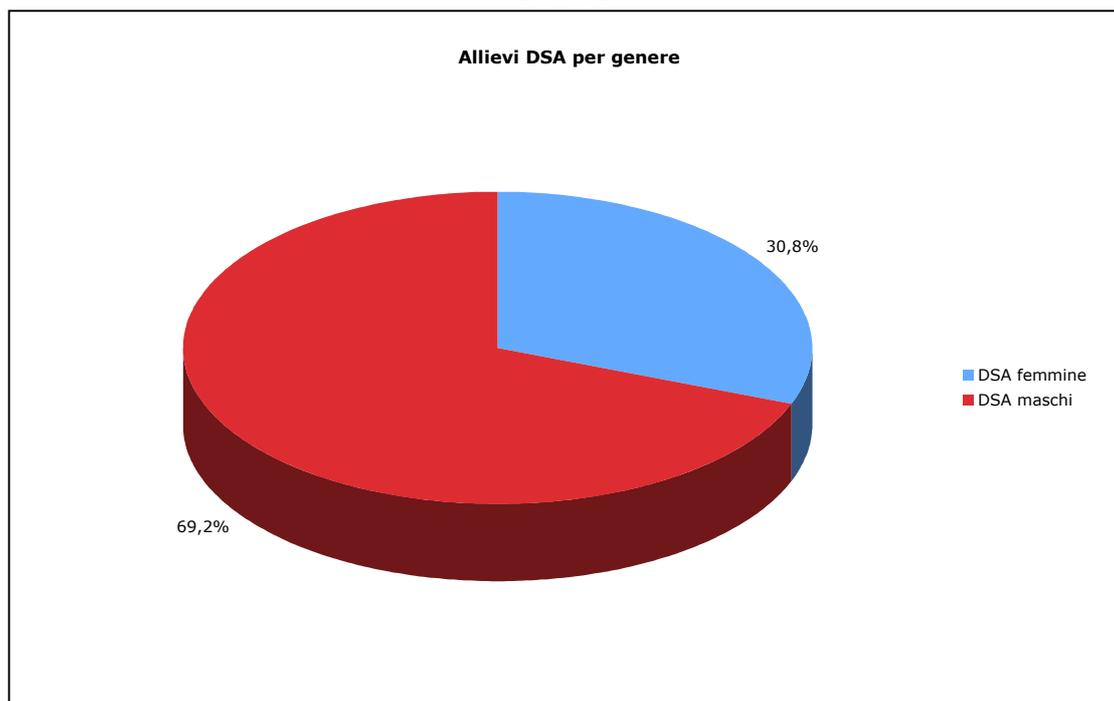
Se si osserva il grafico 1 è evidente la forte prevalenza dei maschi nei corsi dell'obbligo d'istruzione 2015-16: questo fatto dipende in parte dall'offerta formativa che si rivolge prevalentemente a figure professionali considerate socialmente maschili, ma forse anche dal fatto che i risultati scolastici degli allievi maschi nella scuola secondaria di primo grado sono mediamente inferiori a quelli delle allieve e questo probabilmente influenza la scelta dell'allievo, delle loro famiglie e l'orientamento dato dagli insegnanti.

Grafico 2



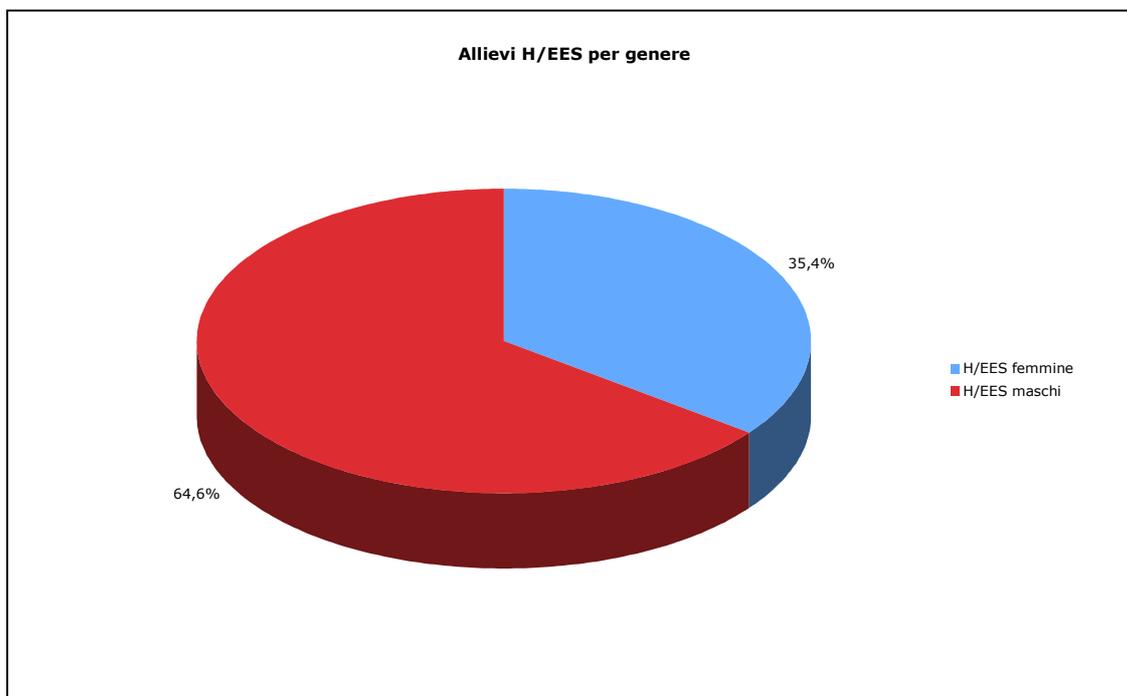
All'interno di questo quadro (grafico 2) gli allievi DSA nei corsi dell'obbligo d'istruzione 2015-16 sono 552 pari all'8,4%.

Grafico 3



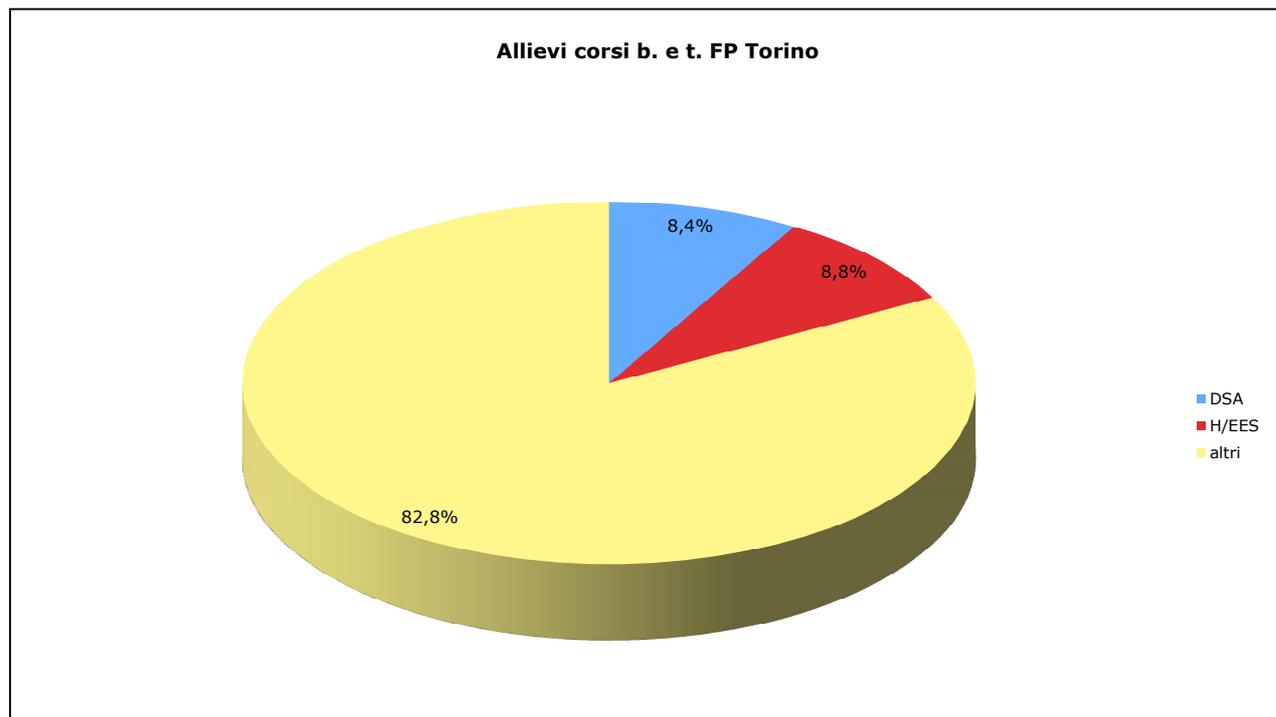
Come si può notare nel grafico 3 la percentuale di DSA maschi raggiunge quasi il 70%, ben al di sopra della percentuale di maschi tra gli allievi complessivi dei corsi (che si ferma al 63%): quindi - anche in questo caso - appare evidente la forte prevalenza maschile, rispetto alla presenza femminile con diagnosi DSA

Grafico 4



Se confrontiamo i dati sui DSA con quelli dei disabili (H) e con allievi con Esigenze Educative speciali (EES) - sempre all'interno dei corsi FP dell'obbligo d'istruzione 2015-16 del territorio della provincia di Torino - è interessante osservare come anche in questo caso prevale nettamente la percentuale maschile, ma in proporzioni più simili a quella del riparto tra i generi del totale degli allievi (grafico 4)

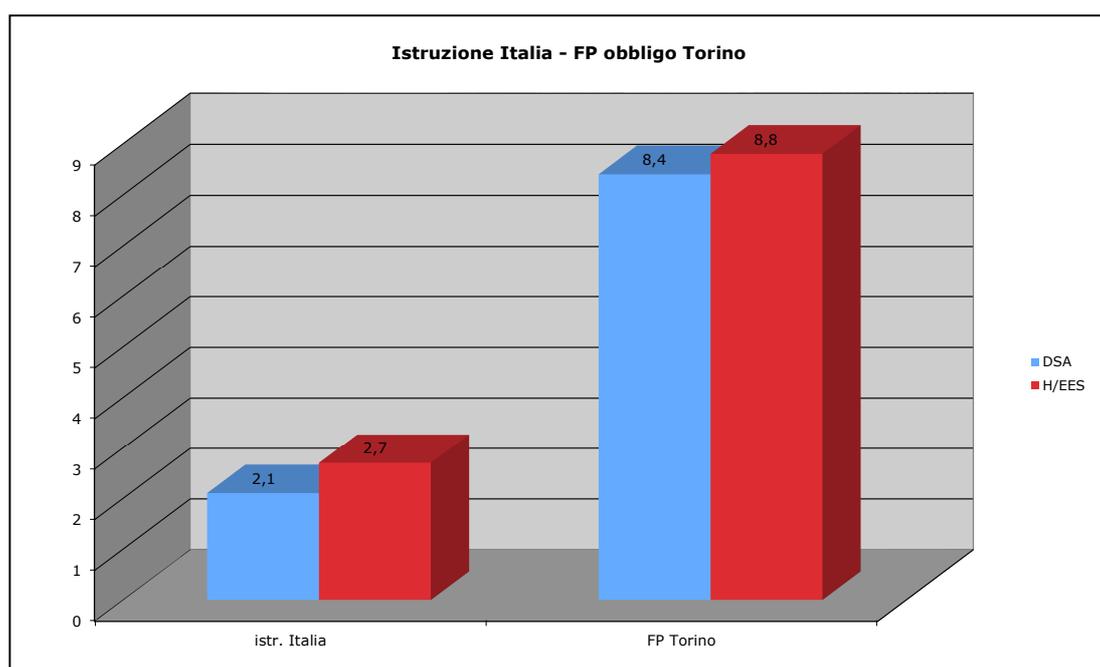
Grafico 5



Se invece sommiamo i dati relativi agli allievi disabili, con EES e con DSA inseriti all'interno dei corsi di qualifica biennali e triennali (grafico 5) vediamo che arrivano ad essere oltre il 17 degli allievi, quindi è più di 1 su 6: sono tanti o pochi?

Proviamo a confrontare questi dati con quelli nazionali relativi a tutti gli ordini d'istruzione per l'anno scolastico 2014-15, quindi SCUOLA PRIMARIA, SECONDARIA DI PRIMO E SECONDO GRADO: se confrontassimo i dati relativi alla sola secondaria di secondo grado il risultato del confronto sarebbe ancora più netto/rilevante, poiché la presenza di allievi con DSA o disabile è più rilevante nei primi due ordini di scuola.

Grafico 6



Come si può notare dal grafico (grafico 6) il rapporto tra la percentuale dei DSA nei corsi di Formazione Professionale (FP) torinesi e quella dei DSA nel totale dei corsi d'istruzione a livello nazionale è pari a 4: questo rapporto è più elevato di quello che intercorre tra la percentuale dei disabili nei corsi FP torinesi e quella dei corsi d'istruzione a livello nazionale.

Un dato provinciale relativo all'anno scolastico 2015/2016 sulla presenza di alunni disabili e DSA nelle scuole secondarie di secondo grado di Torino può aiutare a focalizzare meglio la situazione: complessivamente essi rappresentano, infatti, il 6,48% del totale degli studenti torinesi a fronte del 17,2% dei corsi FP dell'obbligo formativo.

Tabella 1

FORMAZIONE PROFESSIONALE - Obbligo di Istruzione - DSA, EES e H															
Allievi complessivi percorso di qualifica															
Anno gestione 2016	totale allievi	totale F	Totale M	totale DSA	DSA F	DSA M	totale EES	EES F	EES M	totale H	H F	H M	totale DSA/EES/H	totale femmine DSA/EES/H	totale maschi DSA/EES/H
Dati assoluti	6537	2430	4107	552	170	382	249	86	163	324	120	204			
% disaggregata rispetto al totale allievi															
	37,2%	62,8%	8,4%	30,8%	69,2%	3,8%	34,5%	65,5%	5,0%	37,0%	63,0%		1125	376	749
Dati in % DSA/EES/H congiunti													17,2%	33,4%	66,6%

Ora analizziamo più nel dettaglio la presenza di DSA nei corsi di IeFP: se si considera il riparto degli allievi DSA tra le agenzie formative emerge quanto segue:

Tabella 2

Enti	n° DSA	% DSA	% cumulata	allievi iscritti c/o agenzia	% DSA sugli iscritti
CNOS	115	20,8	20,8	1254	9,2
ENGIM	101	18,3	39,1	1086	9,3
CIAC	67	12,1	51,2	749	8,9
Casa Carità	60	10,9	62,1	752	8
Formont	46	8,3	70,4	377	12,2
Imm&lavoro	39	7,1	77,5	522	7,5
CIOFS	35	6,3	83,8	582	6
ENAIIP	25	4,5	88,4	407	6,1
Sal&Fiorito	20	3,6	92,0	288	6,9
CFIQ	13	2,4	94,4	140	9,3
S. Carlo	11	2,0	96,3	168	6,5
Ghirardi	10	1,8	98,2	51	19,6
Filos	10	1,8	100,0	95	10,5

Come si può osservare le prime cinque agenzie ospitano il 70% degli allievi DSA dei corsi.

Se però andiamo ad analizzare quanto gli allievi con DSA "pesano" in percentuale rispetto al numero degli iscritti delle singole agenzie e rispetto alla media dei DSA nella IeFP (8,4%) vediamo che:

- CNOS ha il 9,2% di allievi con DSA, quindi la percentuale si discosta del +0,8 % dalla media;
- Engim ha il 9,3% di allievi con DSA, quindi la percentuale si discosta del + 0,9 % dalla media;
- CIAC ha l'8,9% di allievi con DSA, quindi la percentuale si discosta del + 0,5 % dalla media
- Casa di Carità ha l'8% di allievi con DSA, quindi la percentuale si discosta del -0,4 % dalla media;
- mentre FORMONT ha il 12,2% di allievi con DSA, quindi la percentuale si discosta del +4,2 % dalla media, una differenza più rilevante rispetto agli altri.

Tabella 3

Anno	n° DSA	% DSA
1° biennale	89	16,1
1° triennale	193	35
2° biennale	36	6,5
2° triennale	137	24,8
3° triennale	97	17,6

Se si considerano separatamente i corsi biennali e quelli triennali (tabella 3), si nota che tra la 2° biennale e la prima biennale c'è un incremento degli allievi con DSA del 147%: dato che stiamo parlando di percorsi di qualifica con crediti in ingresso è bene ricordare che questo corrisponde ad un incremento del 147% degli allievi con DSA dal 3° al 2° anno; è costante invece l'incremento all'interno dei triennali: +41,2% dalla terza alla seconda, +41% dalla seconda alla prima, che corrisponde complessivamente a circa +98% tra la classe 1° e la classe 3°, senza dimenticare che si può ipotizzare un ulteriore aumento il prossimo anno con l'entrata a regime del sistema di certificazione avviata nel 2010.

Se invece si considera l'età dei corsisti si ha la seguente situazione:

Tabella 4

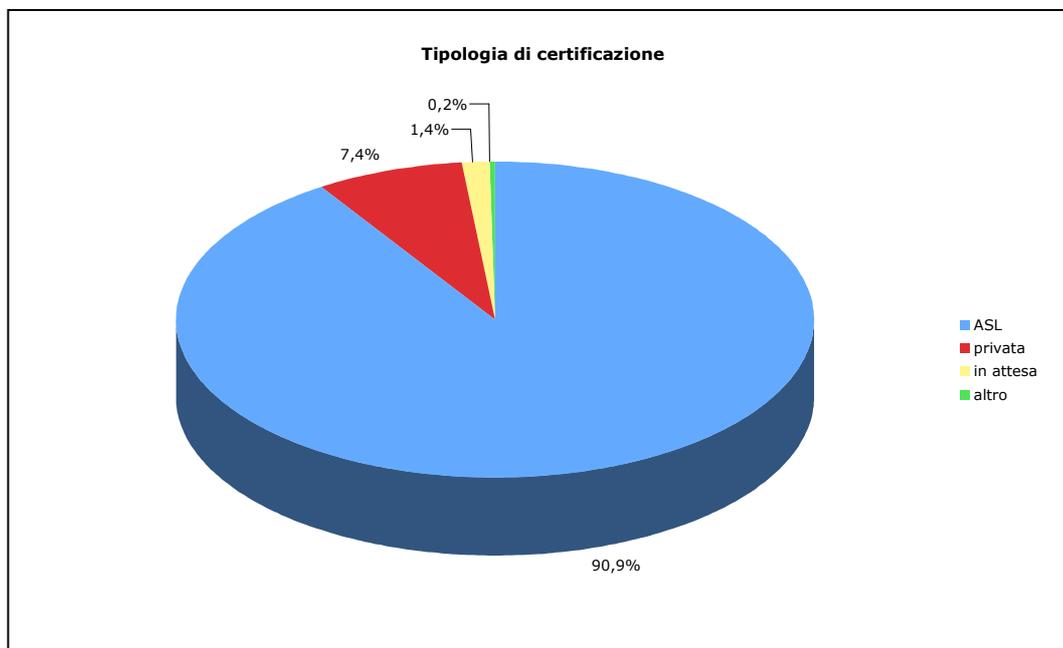
Classe età indicativa	n° DSA	% DSA
1° triennale	193	35
2° triennale + 1° biennale	226	40,9
3° triennale + 2° biennale	133	24,1

Come si può notare c'è un forte incremento dall'ultima classe di età alla penultima (+70%); la sensibile diminuzione dalla 2° alla 1° classe di età non è significativa poiché manca la componente che si iscriverà direttamente al corso biennale il prossimo anno scolastico. Anche solo ipotizzando che gli iscritti al 1° anno del biennale del prossimo anno siano 89 come quest'anno e li sommiamo ai 193 della prima triennale di quest'anno, diventerebbero in totale 282, quindi ben al di sopra per 226 attuali.

2. Le certificazioni e la tipologia di disturbo

Dopo aver analizzato alcuni dati generali sulla presenza dei DSA, possiamo approfondire lo spinoso tema delle certificazioni.

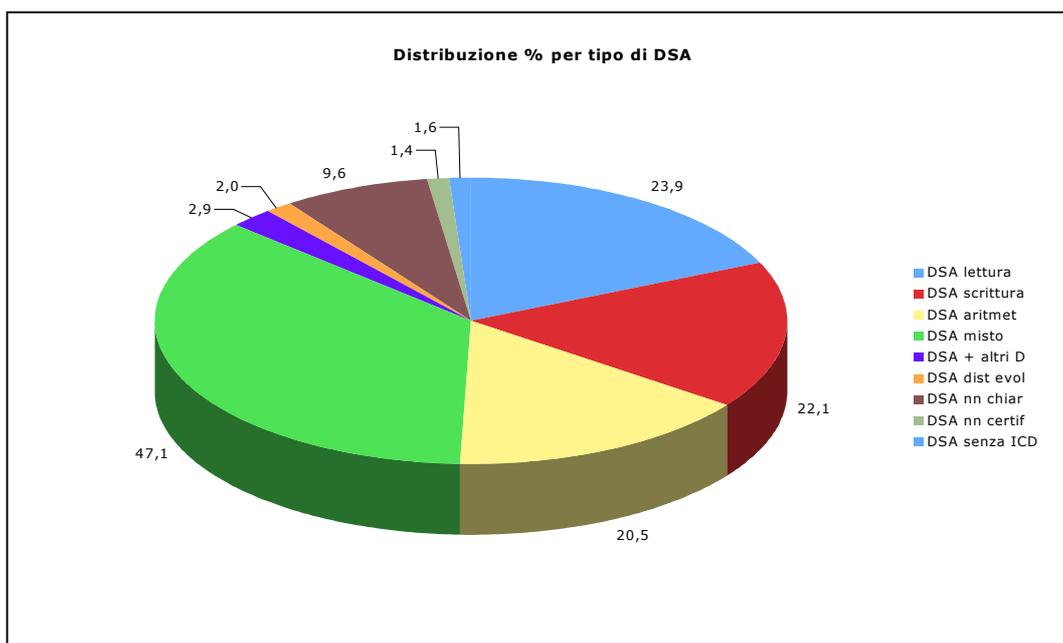
Grafico 7



Nel grafico 7 troviamo i dati relativi al tipo di certificazione: è bene precisare che alcuni allievi sono in possesso sia di certificazione ASL che di certificazione privata.

La distribuzione dei 552 allievi certificati a seconda del tipo di disturbo d'apprendimento risulta essere come segue:

Grafico 8



Come si può notare è notevole la percentuale dei DSA certificati per i quali si dichiara che il disturbo esiste, ma non è chiaro (circa il 10%): se si aggiungono anche coloro per i quali manca il codice ICD si arriva a 11,2%.

Un fatto che va segnalato è che per gli allievi DSA indicati come "non chiari" sono rilevanti percentualmente sia le certificazioni rilasciate da un medico privato (15,1%) sia coloro che sono in attesa di certificazione (5,7%) rispetto alle corrispondenti percentuali dell'universo considerato (7,4% e 1,4%).

Come si può notare dal grafico 8 prevalgono i casi di DSA misti: la definizione di disturbo misto non è trasparente poiché non sono "visibili" i disturbi che si combinano tra di essi; non dobbiamo dimenticare che anche i "singoli" disturbi (dislessia, disgrafia, discalculia) spesso sono compresenti nella stessa certificazione.

Se si sommano i casi di disturbi misti a quelli non chiari, senza codice ICD e non certificati si arriva a un totale di 330, pari al 59,8%.

Questo dato può essere interpretato in due modi:

- i disturbi dell'apprendimento nella larga maggioranza dei casi sono tra loro interconnessi e poco facilmente analizzabili;
- oppure ci troviamo di fronte ad allievi che presentano difficoltà d'apprendimento generiche e generali che vengono "certificate" come DSA.

Probabilmente su questi aspetti incide anche l'attività delle diverse ASL chiamate a svolgere il compito della diagnosi: ad esempio, se si considera la zona ovest (Collegno Grugliasco, Rivoli, Pianezza e Venaria) che appartiene all'ASL TO 3, dei 68 allievi DSA, che frequentano i centri presenti in quegli stessi comuni, ben 45 risultano "misti" o "non chiari", pari al 66,2% del totale. Questo significa che in questa zona due allievi DSA su tre non hanno una diagnosi analitica del loro disturbo.

Di seguito troviamo i dati assoluti sulla tipologia dei disturbi: il totale è superiore al numero dei casi proprio perché una/o stessa/o allieva/o può presentare diversi tipi di disturbo.

Tabella 5

Dati assoluti sulla tipologia di disturbi								
Letture	Scrittura	Aritmetica	Misti	DSA + altri disturbi	DSA con disturbi evolutivi	DSA dove non chiaro il disturbo	DSA non certificati	DSA senza ICD
132	122	113	260	16	11	53	8	9

Di seguito invece la situazione disaggregata per combinazione di disturbi:

Tabella 6

Profilo	N°
Dislessici e disgrafici e discalculici	54
Dislessici e disgrafici	27
Dislessici e discalculici	13
Solo Dislessici	38
Disgrafici e discalculici	13
Solo disgrafici	28
Solo discalculici	33
Misti	260
DSA con altri disturbi	16
DSA con disturbi età evolutiva	11
Non chiari	53

Nota bene: il totale dei casi della tabella 5 è superiore all'universo considerato (552 allievi) perché alcuni dislessici sono anche disgrafici e/o discalculici; nella tabella 6, invece, il totale è inferiore perché alcuni allievi non certificati o in attesa di certificazione non sono stati "classificati" dall'agenzie formative

3. Le misure dispensative

Passiamo ora all'analisi delle singole misure dispensative assegnate agli allievi: nel grafico 9 è possibile osservare a quanti allievi siano state assegnate, nella tabella 7 c'è anche il "peso" percentuale di ogni singola misura sul totale.

Grafico 9

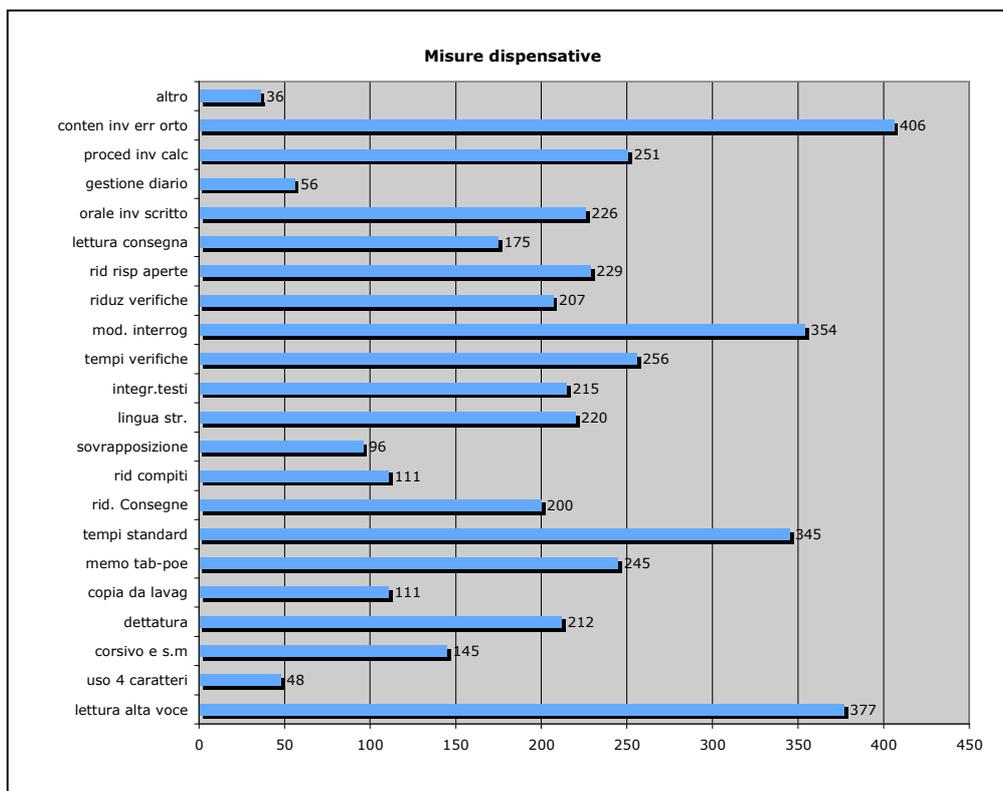


Tabella 7

Misure dispensative	N°	%
Lettura alta voce	377	68,3
Uso 4 caratteri	48	8,7
Corsivo e stampatello minuscolo	145	26,3
Dettatura	212	38,4
Copia da lavagna	111	20,1
Memorizzazione tabelline/poesie	245	44,4
Modifica tempi standard	345	62,5
Riduzione consegne	200	36,2
Riduzione compiti	111	20,1
Sovrapposizione compiti/interrogazioni	96	17,4
Dispensa parziale lingua straniera	220	39,9
Integrazione testi	215	38,9
Tempi verifiche	256	46,4
Modalità di interrogazione	354	64,1
Riduzione verifiche	207	37,5
Riduzione risposte aperte	229	41,5
Lettura delle consegne	175	31,7
Verifiche orali e non scritte	226	40,9
Gestione diario	56	10,1
Valutazione procedimento e non errori di calcolo nei probl.	251	45,5
Valutazione contenuto e non errori ortografia	406	73,6
Altro	36	6,5
Media	205,5	37,2

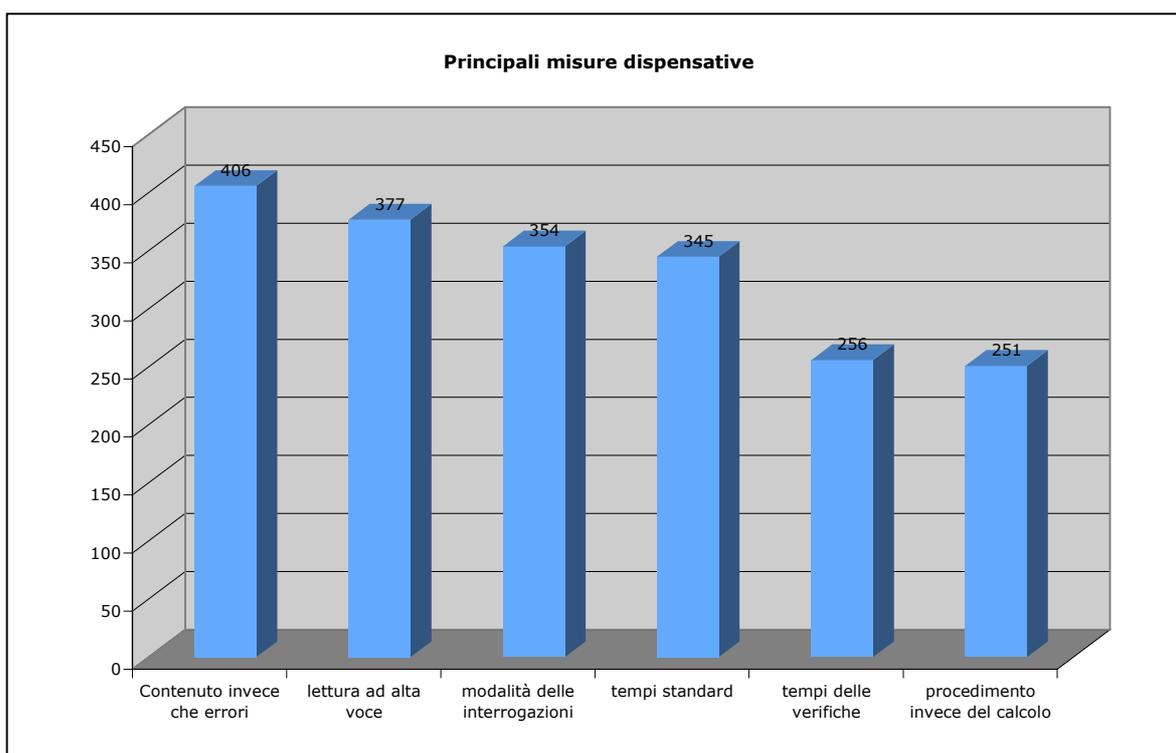
Come si vede le misure del Piano Didattico Personalizzato (PDP) sono tutte abbastanza utilizzate: solo tre (uso dei 4 caratteri, sovrapposizione di compiti e interrogazioni, gestione del diario) interessano meno del 20% degli allievi DSA.

Di seguito nella tabella 8 e nel grafico10 le misure dispensative più utilizzate:

Tabella 8

Misure dispensative	N°	%
Contenuto invece che errori	406	73,6
lettura ad alta voce	377	68,3
modalità delle interrogazioni	354	64,1
tempi standard	345	62,5
tempi delle verifiche	256	46,4
procedimento invece del calcolo	251	45,5

Grafico 10



- *Gli strumenti compensativi*

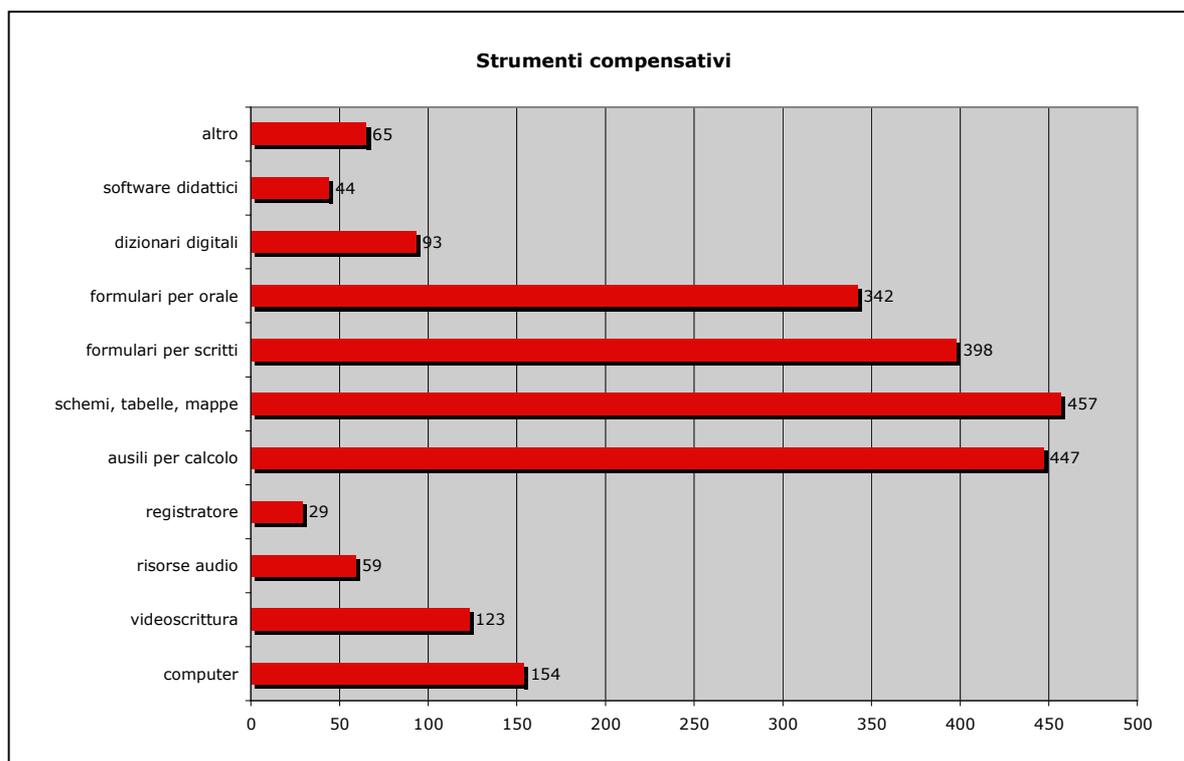
Il quadro degli strumenti compensativi appare molto più contenuto a partire dal numero stesso delle voci inserite nel del PDP: infatti sono solo 11, mentre le misure dispensative sono 22 (esattamente la metà).

Come si può osservare dalle tabelle e dai grafici seguenti, gli strumenti compensativi sono meno ugualmente utilizzati rispetto alle misure dispensative.

Tabella 10

Strumenti compensativi	N°	%
Computer	154	27,9
Videoscrittura	123	22,3
Risorse audio	59	10,7
Registratore	29	5,3
Ausili per calcolo	447	81,0
Schemi, tabelle, mappe	457	82,8
Formulari per scritti	398	72,1
Formulari per orale	342	62,0
Dizionari digitali	93	16,8
Software didattici	44	8,0
Altro	65	11,8
Media	201	36,4

Grafico 11



Di seguito vengono indicati i quattro strumenti compensativi maggiormente utilizzati.

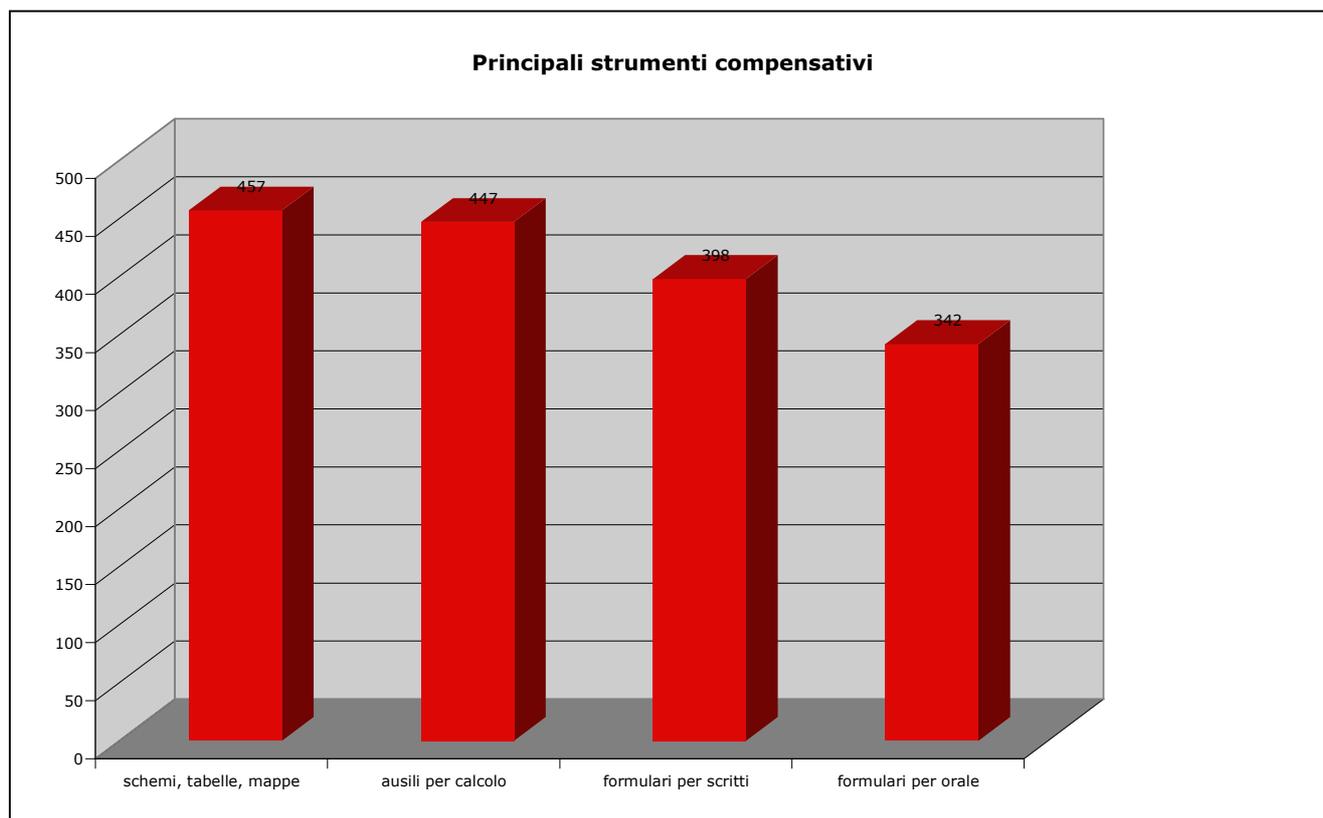
Tabella 11

Strumenti compensativi	N°	%
Schemi, tabelle, mappe	457	82,8
Ausili per calcolo	447	81,0
Formulari per scritti	398	72,1
Formulari per orale	342	62,0

Come si può notare nella tabella 11 l'utilizzo si concentra sugli strumenti più "poveri" tecnologicamente: schemi, formulari, calcolatrici tascabili.

Questo fatto può essere interpretato nei termini che l'efficacia degli strumenti più ricchi (computer, software dedicati, ecc.) sia al momento inferiore (o almeno ritenuta tale dagli insegnanti), oppure in termini di carenza delle dotazioni tecnologiche (tipica della scuola italiana e non solo della FP) oppure nella non capacità dei docenti di utilizzare un'attrezzatura più sofisticata.

Grafico 12



- *Alcune riflessioni*

Complessivamente le considerazioni sul numero di allievi dichiarati DSA, sull'uso delle misure dispensative e degli strumenti compensativi rafforza l'impressione che buona parte degli alunni DSA dell'obbligo d'istruzione - FP a Torino siano allievi che per un complesso insieme di motivi non abbiano raggiunto gli obiettivi minimi nell'istruzione di primo grado e siano stati dirottati verso la FP per realizzare un percorso facilitato.

Questa impressione sembra confermata anche dal tipo di certificazione: quasi la metà degli allievi DSA (47,1%) sono certificati come affetti da disturbi misti.

Essi sono sovrarappresentati (+ 47,1%) nelle seguenti misure dispensative:

- dispensa lettura ad alta voce (53,1%)
- dispensa dal ricopiare dalla lavagna (64%)
- dispensa dai tempi standard (50,1%)
- riduzione delle consegne (51,5%)
- riduzione dei compiti a casa (51,4%)
- non sovrapposizione di compiti e interrogazioni (57,3%)
- dispensa dalla lingua straniera (50,5%)
- ampliamento dei tempi delle verifiche scritte (52%)
- modifica dei tempi e delle modalità delle interrogazioni (49,4%)
- dispensa dalla lettura delle consegne (55,4%)
- valutazione del contenuto e non degli errori (50%)
- altro (63,9%)

Analogamente per gli strumenti compensativi:

- ausili per il calcolo (51,2%)
- schemi, mappe per i compiti (49,9%)
- formulari schemi e mappe durante le verifiche (50,5%)
- schemi ecc durante le interrogazioni (54,7%)
- dizionari digitali (49,5%)
- altro (53,8%)

Una conferma indiretta di questa ipotesi si ha sviluppando lo stesso tipo di osservazioni per gli allievi che hanno una diagnosi più mirata dei loro disturbi: dislessici, disgrafici e discalculici.

Essi rappresentano rispettivamente il 23,9% (dislessici), – 22,1% (disgrafici) – 20,5% (discalculici) dell'universo considerato.

Per i **dislessici (23,9%)** c'è una sola misura dispensativa per cui siano sovrarappresentati: la dispensa dalla lettura ad alta voce (29,5%). Inoltre per questi allievi le altre misure più utilizzate sono la dispensa parziale dallo studio della lingua straniera in forma scritta (21,4%) e la dispensa dalla lettura delle consegne (17,7%) .

L'unica misura compensativa sovrarappresentata per questo tipo di allievi è l'utilizzo di risorse audio (30,5%).

Gli altri strumenti compensativi maggiormente utilizzati sono il software didattico (22,7%), il registratore (20,7%), la videoscrittura (20,3%) e gli schemi e le mappe durante le interrogazioni (18,1%).

Per gli allievi **disgrafici (22,1%)** le misure dispensative sono diverse come tipo e maggiori come numero rispetto ai dislessici, per le quali sono sovrarappresentati: la dispensa dall'utilizzo dei quattro tipi di carattere (37,5%), la gestione del diario (37,4%), la dispensa dall'utilizzo del corsivo e dello stampato minuscolo (36,6%), *l'utilizzo delle risposte multiple nelle verifiche (30,5%), la dispensa parziale dello studio della lingua straniera (26,9%), la dispensa dalla scrittura sotto dettatura (26,3%), parziale sostituzione delle verifiche scritte con prove orali (25,9%), valutazione del contenuto e non degli errori ortografici (25,3%), riduzione delle verifiche (24,6%)*.

Sono quattro le misure compensative sovrarappresentate: utilizzo della videoscrittura (38,2%), l'utilizzo del registratore (34,5%), del computer (25,8%) e i dizionari digitali (24,8%).

Altri strumenti compensativi maggiormente utilizzati sono il software didattico (20,4%) e gli schemi per i compiti (20,3%).

Infine per gli allievi **discalculici (20,5%)** ci sono quattro misure dispensative sovrarappresentate: la valutazione dei procedimenti e non dei calcoli nella risoluzione dei problemi (33,1%), la dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline (24,9%), *la gestione del diario (23,1%) e la riduzione delle consegne (21%)*.

Altre misure dispensative frequenti sono: riduzione delle verifiche (19,3%), dispensa dal ricopiare espressioni matematiche dalla lavagna (18%).

Per allievi con questi specifico disturbo non esistono strumenti compensativi nettamente sovrarappresentati; gli strumenti più utilizzati sono gli ausili per il calcolo (22%) e formulari, schemi, mappe come supporto per le verifiche scritte e orali (19,7%).

Nota bene: *col concetto di sovrarappresentazione si intende il fatto che una data categoria rappresenta una percentuale ($x\%$) all'interno dell'universo considerato (cioè i 552 allievi); se tutto avvenisse in maniera proporzionale l'utilizzo di una determinata misura dispensativa o di uno specifico strumento compensativo dovrebbe realizzarsi nella medesima percentuale assegnata per quella data categoria (ad es. per i discalculici – che sono il 20,5% del totale - dovremmo trovare la percentuale pari a tale percentuale). Se invece questa ultima percentuale è superiore ($> x\%$) significa che quella misura o strumento è sovrarappresentato, cioè utilizzato in maniera più che proporzionale (quindi mirato a quella particolare forma di disturbo): quindi per i discalculici – che sono il 20,5% del totale - le misure sovrarappresentate saranno quelle che superano tale percentuale.*

Città Metropolitana di Torino

Allievi iscritti nei corsi di qualifica dell'Obbligo di Istruzione della Formazione Professionale (IeFP)

Anno Formativo 2015/16

Tabella riassuntiva

IeFP - Dati allievi iscritti ai corsi di Formazione professionale in obbligo di istruzione														
Ente			Comune	Qualifiche	Totale allievi per sede			Totale allievi per ente			Allievi DSA			%
Denominazione operatore	Codice operatore	N° progressivo sede	Singola sede	Operatore	Allievi	F	M	Allievi	F	M	Allievi	F	M	% DSA su allievi ente complessivi
Salotto Fiorito	B11	1	RIVOLI	SERVIZI VENDITA BENESSERE RISTORATIVI	182	135	47							
		6	PIANEZZA	BENESSERE	106	88	18	288	223	65	20	16	4	6,9%
Scuole Tecniche San Carlo	B15	6	TORINO	BENESSERE - LEGNO - ABBIGLIAMENTO - ELETTRICO	168	69	99	168	69	99	11	1	10	6,5%
CIPET	B18	1	TORINO	EDILE	30	0	30	30	0	30	0	0	0	0,0%
Forte Chance	B202	4	TORINO	ELETTRICO	36	0	36	36	0	36	0	0	0	0,0%
Scuola Orafi Ghirardi	B21	1	TORINO	LAVORAZIONI ARTISTICHE	51	31	20	51	31	20	10	7	3	19,6%
Immaginazione e lavoro	B22	11	TORINO	BENESSERE - RISTORAZIONE	79	57	22							
		15	TORINO	BENESSERE - RISTORAZIONE - TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE - GRAFICO	443	222	221	522	279	243	39	13	26	7,5%
Filos Formazione	B285	4	TORINO	RIPARAZIONE VEICOLI - IMPIANTI TERMOIDRAULICI	95	0	95	95	0	95	10	0	10	10,5%
Fondazione Casa di Carità	B3	1	TORINO	BENESSERE - ELETTRICO - MECCANICO	188	32	156							
		15	VENARIA REALE	AMMINISTRATIVO- SEGRETARIALE	55	27	28							
		16	CHIVASSO	AMMINISTRATIVO- SEGRETARIALE - ELETTRICO - MECCANICO	115	23	92							
		2	GRUGLIASCO	AMMINISTRATIVO- SEGRETARIALE - ELETTRICO - MECCANICO	134	13	121							
		23	AVIGLIANA	SERVIZI VENDITA - GRAFICO	93	28	65							
		5	GIAVENO	AMMINISTRATIVO - ELETTRICO -	78	27	51							
		6	LANZO TORINESE	AMMINISTRATIVO- SEGRETARIALE	33	18	15							
		8	IVREA	AMMINISTRATIVO- SEGRETARIALE	56	30	26	752	198	554	60	12	48	8,0%
CIOFS	5	18	TORINO	SERVIZI VENDITA - TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	87	53	34							
		2	CHIERI	SERVIZI VENDITA - TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	99	44	55							
		21	ORBASSANO	BENESSERE - ELETTRICO	68	37	31							
		3	CUMIANA	SERVIZI VENDITA - TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE	110	68	42							

CNOS	B6	2	SAN BENIGNO C.se	BENESSERE - RISTORAZIONE - ELETTRICO - MECCANICO	585	222	363											
		20	TORINO	RIPARAZIONE VEICOLI - MECCANICO	147		147											
		3	TORINO	RIPARAZIONE VEICOLI - ELETTRICO - MECCANICO	284		284											
		4	TORINO	TRASFORMAZIONE AGROALIMENTARE - - ELETTRICO - MECCANICO	238	42	196	1254	264	990	115	21	94	9,2%				
ENAIP	B7	134	NICHELINO	PROMOZIONE E ACCOGLIENZA - SERVIZI VENDITA	77	55	22											
		3	GRUGLIASCO	PROMOZIONE E ACCOGLIENZA - IMPIANTI TERMOIDRAULICI - ELETTRICO	140	13	127											
		4	RIVOLI	ELETTRICO - MECCANICO	67	1	66											
		5	SETTIMO T.se	RISTORAZIONE	34	17	17											
		7	TORINO	PROMOZIONE E ACCOGLIENZA - BENESSERE	89	71	18	407	157	250	25	10	15	6,1%				
ENGIM	B8	1	NICHELINO	SISTEMI E SERVIZI LOGISTICI - ELETTRICO - MECCANICO	183	4	179											
		2	PINEROLO	SERVIZI VENDITA - LEGNO - ELETTRICO - ELETTRONICO - MECCANICO	360	65	295											
		3	TORINO	RISTORAZIONE - ELETTRONICO	182	47	135											
		5	TORINO	BENESSERE - RISTORAZIONE - ELETTRICO	227	166	61											
		6	VILLAR PEROSA	RIPARAZIONE VEICOLI - BENESSERE	134	58	76	1086	340	746	101	27	74	9,3%				
CIAC	C1	1	VALPERGA	BENESSERE - ELETTRICO - MECCANICO	252	112	140											
		4	CIRIE'	BENESSERE - ELETTRICO - MECCANICO	278	156	122											
		7	IVREA	MECCANICO	29		29											
		8	IVREA	BENESSERE - RISTORAZIONE	190	86	104	749	354	395	67	35	32	8,9%				
CFIQ	C19	3	PINEROLO	RISTORAZIONE	140	56	84	140	56	84	13	4	9	9,3%				
FORMONT	C74	11	VENARIA REALE	RISTORAZIONE	200	62	138											
		14	VENARIA REALE	IMPIANTI TERMOIDRAULICI	34		34											
		4	OULX	RISTORAZIONE	143	47	96	377	109	268	46	7	39	12,2%				
Allievi complessivi								6537	2430	4107	552	170	382	8,4%				

Capitolo 3 - Che cosa è emerso dall'indagine qualitativa

- *Strumenti e metodi dell'indagine qualitativa*

Per l'indagine qualitativa abbiamo invece organizzato incontri con ogni singola agenzia a cui hanno partecipato tutti i referenti DSA dell'ente per raccogliere elementi e dati qualitativi sull'organizzazione interna dei singoli centri, sui rapporti e relazioni con la scuole secondaria di 2° grado, con le ASL e con le famiglie, sulle modalità di compilazione ed eventuali proposte di modifica del Piano Didattico Personalizzato (PDP) e sulla presenza di attività dedicate agli allievi con certificazione (per prendere visione della griglia utilizzata durante gli incontri si veda l'allegato C)

Gli incontri si sono svolti nel mese di febbraio 2016 presso la sede regionale dei singoli enti o presso la sede della Città Metropolitana (per prendere visione del calendario degli incontri si veda l'allegato D)

L'obiettivo primario degli incontri era quello di raccogliere alcuni elementi qualitativi su modalità e strumenti utilizzati dalle agenzie per l'accoglienza e il supporto didattico delle singole agenzie in modo da:

- identificare punti di forza e di debolezza
- mettere a fuoco similitudini e *best practice*
- capire le problematiche inerenti alle attività didattiche e formative
- condividere e proporre eventuali modifiche a procedure e strumenti in uso a livello regionale;
- raccogliere eventuali richieste da parte delle agenzie;
- mettere a fuoco eventuali fabbisogni formativi a livello provinciale.

Durante l'incontro abbiamo anche raccolto i dati dei referenti DSA per poter creare una comunità di pratica e una rete provinciale sui DSA (per prendere visione delle scheda si veda l'Allegato E).

Al termine degli incontri abbiamo sintetizzato le informazioni raccolte suddividendole in 9 macrotemi (Certificazioni e orientamento, Iscrizioni e Accoglienza, Organizzazione e formazione, Gli enti, Gli insegnanti, Le famiglie, DSA e classe, Metodologie e buone prassi, Richieste e Problematiche trasversali): per ognuno di essi abbiamo identificato alcuni temi chiave e proposto dei quesiti su cui poter sviluppare delle riflessioni insieme ai docenti referenti DSA delle agenzie formative.

Riportiamo la sintesi condivisa con le agenzie e alcune considerazioni emerse dalla discussione.

- *Sintesi dei macrotemi e delle problematiche emersi*

1. Macrotema – Le certificazioni e l’orientamento

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Certificazioni e misure compensative e dispensative	<ul style="list-style-type: none"> • Le certificazioni non sono tutte uguali, si differenziano per <ul style="list-style-type: none"> ○ contenuti e/o modelli ○ chiarezza e precisione della diagnosi (disturbi misti) ○ contributo psicologo e logopedista ○ definizione del livello del disturbo ○ misure dispensative e compensative ○ caratteristiche (pubblica e/privata) ○ data di rilascio e/o aggiornamenti ○ coerenza nel tempo ○ sovradimensionamento del problema e delle certificazioni stesse
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Di che cosa hanno bisogno le agenzie?</i> • <i>Che cosa si nasconde dietro alcune diagnosi e certificazioni?</i>

Uno dei problemi segnalati riguarda la disomogeneità delle certificazioni rilasciate sia dalle ASL sia dai medici privati per la diversa tipologia di modulistica utilizzata, per la presenza o assenza di indicazioni da parte del logopedista o del livello del disturbo: questo rende meno efficace la certificazione e la personalizzazione dei percorsi con una reale differenziazione degli interventi. Secondo alcuni si corre il rischio di trasformare gli allievi con DSA in stereotipi a cui assegnare in modo quasi automatico una serie di misure dispensative o compensative, senza più una vera personalizzazione degli interventi.

Un altro importante elemento è la percezione di un cospicuo aumento negli ultimi anni delle diagnosi di DSA che - tra l’altro - secondo alcuni è sovradimensionato rispetto al fenomeno: questo dubbio è importante tenerlo presente perché dietro ad esso si potrebbe celare il rischio che la certificazione di DSA possa diventare un po’ la “panacea” per tutti gli allievi in difficoltà e/o un modo per i docenti di de-responsabilizzarsi sui bassi risultati scolastici di alcuni allievi.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Orientamento	<ul style="list-style-type: none"> • Gli allievi con DSA nella FP <ul style="list-style-type: none"> ○ stanno aumentando in modo esponenziale ○ a volte hanno caratteristiche non compatibili con gli indirizzi professionalizzanti ○ provengono prioritariamente da ambienti con forte deprivazione sociale
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gli allievi con DSA stanno aumentando più nei percorsi di Formazione Professionale (FP) che nei percorsi scolastici? Se sì, chi li sta orientando verso la FP?</i> • <i>Come ri-orientare allievi che vogliono di iscriversi in corsi non adatti a loro?!</i>

- ***Esiste una correlazione e una incidenza percentualmente rilevante tra l'aver la diagnosi di DSA ed essere maschi, femmine, italiani o stranieri e/o provenire da un ambiente socialmente debole?***

Vista la percezione dei docenti di un aumento esponenziale di iscrizioni di allievi con diagnosi di DSA nella formazione professionale (FP) si siamo chiesti se esiste un corrispondente aumento di iscrizioni presso i percorsi scolastici o si sta correndo il rischio che la formazione professionale stia diventando il luogo preferenziale verso cui orientare questa tipologia di allievi, senza tener conto di come alcune peculiarità dei percorsi di qualifica rendano invece inadatto il corso per allievi con DSA che abbiano nella diagnosi alcune indicazioni su limitazioni di tipo motorio o di memorizzazione: ad esempio per alcuni allievi con forte disprassia il corso formativo per operatore di falegnameria può essere controproducente, così come per alcuni allievi con DSA sarà complesso leggere uno schema di un impianto termo-idraulico. Uno dei problemi sottolineati dai formatori nella fase di accoglienza riguarda proprio "come e dove" ri-orientare questi allievi quando il percorso da loro prescelto risulti essere inappropriato alla tipologia di certificazione. Una proposta emersa per ovviare a questo problema è stata l'organizzazione di incontri a livello territoriale tra gli insegnanti orientatori delle scuole secondarie di I grado e della formazione professionale della stessa zona in modo da creare – in caso di dubbi - canali comunicativi diretti, ma soprattutto per far conoscere l'impostazione e i pre-requisiti utili per l'accesso ai percorsi di FP: spesso infatti gli insegnanti orientatori della scuola non hanno chiaro il programma e le attività previste nei corsi di FP. Un'altra riflessione riguarda il genere e la cittadinanza degli allievi con DSA: varrebbe la pena infatti approfondire se e quanto essere maschi o femmine, italiani o stranieri porti ad una maggiore o minore certificazione di disturbo di apprendimento.

Sarebbe anche interessante indagare la provenienza sociale degli allievi con una certificazione DSA per verificare la percezione dei referenti di una alta un'incidenza sul numero delle certificazioni di allievi con origini socialmente deboli. Se così fosse potrebbe sorgere il dubbio, certamente da verificare, che a volte i ragazzi con livello di apprendimento non adeguati (proprio perché proveniente da strati socialmente deprivati) vengano invece considerati come "affetti da disturbi di apprendimento".

2. Macrotema – Iscrizioni e accoglienza

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Iscrizioni e documentazione	<ul style="list-style-type: none"> • Le iscrizioni: <ul style="list-style-type: none"> ○ se vengono fatte di persona è possibile fare subito un colloquio ○ quelle on line non permettono di fare uno screening ○ spesso la certificazione di DSA non viene dichiarata per timore di essere "etichettati" oppure viene usata da "scudo" ○ non sempre si riesce ad avere il PDP delle scuole secondarie di I grado dalle famiglie ○ i rapporti con la scuole secondarie di I grado di provenienza spesso non sono semplici
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Esistono dei pregiudizi nelle famiglie, tra gli compagni e tra i docenti sugli allievi con DSA?</i> • <i>In che modo è possibile creare un ponte con le scuole medie?</i>

La fase delle pre-iscrizioni è delicata ed importante per raccogliere informazioni e la documentazione sugli allievi che intendono iscriversi: gli orientatori si lamentano della nuova procedura on line perché è più difficile fare un pre-screening, anche se durante gli stessi colloqui le famiglie spesso non dichiarano il possesso di una certificazione di DSA per i propri figli per timore che si creino pregiudizi e che vengano "etichettati": se alcune famiglie o gli allievi stessi preferiscono "nascondere" la certificazione è importante chiedersi se ci siano effettivamente atteggiamenti da parte dei docenti e/o della classe e/o delle famiglie stesse che incentivano questa omissione ed indagare quali siano per poter mettere in atto misure di contrasto a questa nuova forma di discriminazione. In altri casi invece sembra che le certificazioni siano utilizzate come strumento per legittimare il "non fare" attraverso la pretesa di misure dispensative, senza che ad essa corrispondano l'assegnazione di adeguati strumenti compensativi che permettano agli allievi con DSA di raggiungere gli stessi risultati dei compagni, superando così gli eventuali ostacoli invece di "estrometterli" dal proprio percorso.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Modalità di accoglienza	<ul style="list-style-type: none"> • Ad iscrizione avvenuta <ul style="list-style-type: none"> ○ viene fatto un colloquio e/o test da un orientatore o referente DSA con genitori e/o ragazzo o genitori&ragazzo insieme ○ viene svolto un periodo di osservazione (settembre/dicembre) da parte di tutti i docenti per valutare poi cosa inserire nel PDP ○ tendenzialmente a settembre - durante la prima riunione dei docenti del corso o della sede (dipende dalle dimensioni) – vengono presentati i singoli casi
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>È possibile mettere in comune le modalità e gli strumenti utilizzati per l'accoglienza degli allievi con DSA per mettere a fuoco buone prassi da esportare?</i>

Durante gli incontri è emerso che in tutte le agenzie formative della Città Metropolitana di Torino dopo l'iscrizione viene fatto un colloquio con i genitori e/o con i ragazzi con una certificazione di DSA o con entrambi da parte di un orientatore o del referente DSA della sede, mentre in alcune agenzie viene svolto anche un test o una prova in laboratorio. Inoltre è emerso che durante la prima riunione didattica i referenti DSA presentano i singoli casi ai docenti della classe (o della sede) ed invitano tutti i docenti ad osservare i ragazzi in aula per la prima parte dell'anno (tra settembre ed dicembre) in modo da valutare quali misure compensative e strumenti compensativi abbia senso introdurre nel PDP rispetto al proprio ambito disciplinare.

Sarebbe interessante ed utile creare momenti di confronto tra le singole agenzie sul tema dell'accoglienza degli allievi con certificazione di DSA per raccogliere e mettere in comune le buone prassi e i materiali utilizzati.

3. Macrotema - Organizzazione interna e formazione autofinanziata

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
	<ul style="list-style-type: none"> • Il referente DSA

<p>Il referente DSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ nella maggior parte delle agenzie coincide con referente disabilità/fasce deboli perché i più sensibili, preparati e formati sul tema svantaggi, quindi è la soluzione più "economica" ○ negli altri rari casi c'è il referente di ente che si appoggia/collega a direttori del centro e ai tutor della classe, un referente DSA "a se stante" separato da disabilità/esigenze educative speciali/fasce deboli, il referente DSA coincide con il referente del singolo corso, è il team di docenti che se ne fa carico senza suddivisioni ○ si "carica" delle incombenze (attività di gestione, compilazione PDP, predisposizione materiali per insegnanti) senza che siano assegnate ore aggiuntive, quindi tutto viene fatto a ore 0 (= nei ritagli di tempo)
<p>Quesiti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>In che modo la coincidenza tra referente handicap e/o fasce deboli incide sulla percezione dei genitori, degli allievi certificati e non?</i> • <i>È possibile trovare un modo per riconoscere e dare valore al lavoro svolto sugli allievi con DSA se sono tanti quanti sembrano?</i>

Sull'organizzazione interna è emerso che nella maggior parte delle agenzie il referente degli allievi con DSA coincide con referente degli allievi con disabilità o delle fasce deboli perché sono considerati i più sensibili, preparati e formati sul tema svantaggio: certamente questa soluzione si rivela più "economica" per l'agenzia perché può permettersi di assegnare un nuovo compito e una responsabilità ad una persona sicuramente capace, senza dover formare appositamente un'altra persona. In altri rari casi è invece presente un referente di ente al livello regionale che si appoggia ai direttori del singolo centro e/o ai tutor delle classi oppure un referente a cui è stata assegnata la sola responsabilità degli allievi con DSA (senza che ci sia quindi una coincidenza con il referente disabilità o fasce deboli), in un altro caso il referente degli allievi con DSA coincide con il referente del singolo corso oppure è il team di docenti della classe che se ne fa carico senza che ci siano delle suddivisioni.

Da parte di tutte le agenzie, indipendentemente dall'organizzazione interna prescelta, viene segnalato lo stesso problema: tutte le attività richieste per gli allievi con DSA (attività di gestione, compilazione PDP, predisposizione materiali per insegnanti) vengono svolte a "ore zero", quindi senza un riconoscimento di ore aggiuntive. Questo rischia di portare i docenti a svolgere queste attività nei ritagli di tempo e di togliere valore al lavoro che viene svolto.

Durante il confronto con i docenti ci si è anche domandati se e come la coincidenza tra il referente degli allievi con DSA e il referente degli allievi con disabilità o delle fasce deboli incida sulla percezione da parte di genitori ed allievi del valore e del significato che viene dato alla certificazione di DSA da parte delle agenzie. Un'ipotesi potrebbe proprio essere che questa impostazione alimenti la paura di essere "etichettati" negativamente all'atto dell'iscrizione quando si consegna una certificazione di DSA, come per altro emerso negli incontri e messo in evidenza nella sezione relativa al macrotema "Iscrizione e accoglienza".

<p>Tema</p>	<p>Problematiche emerse e riflessioni aperte</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • All'interno delle diverse agenzie sono stati organizzati corsi di formazione autofinanziati: <ul style="list-style-type: none"> ○ con esperti esterni o tenuti da docenti interni

Auto Formazione	<ul style="list-style-type: none"> ○ tendenzialmente indirizzati ai docenti referenti DSA ○ su metodi e strumenti funzionali agli allievi con DSA, ma sostanzialmente utili a tutti gli allievi ○ mancanza del tempo per selezionare e predisporre strumenti da utilizzare in aula
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sul tema DSA è possibile diffondere le buone prassi per creare una maggiore cultura e sensibilità di tutti i docenti (e non solo dei referenti)?</i>

Un altro tema delicato riguarda la formazione del personale docente. All'interno delle agenzie sono stati organizzati corsi di formazione autofinanziati: nella maggior parte dei casi sono stati tenuti da docenti interni, in alcuni casi sono stati svolti con il contributo di esperti esterni, ma senza contributi economici da parte dell'amministrazione. Vista la mancanza di risorse una soluzione potrebbe essere quella organizzare un percorso di condivisione di buone prassi e materiali didattici sperimentati da alcuni docenti nella propria classe, in modo da mettere a disposizione della comunità le esperienze positive di ognuno: se questa proposta venisse accettata la Città Metropolitana potrebbe assumersi l'onere dell'organizzazione partendo dalle informazioni e dai dati raccolti durante gli incontri presso le agenzie, ponendo però particolare attenzione alle metodologie da proporre in aula. Molti docenti infatti hanno segnalato l'esigenza di sperimentare e "far propri" le metodologie e i nuovi strumenti presentati già durante l'erogazione dei corsi di formazione, altrimenti il rischio è che si presentino in rapida sequenza materiali, metodi e strumenti che i singoli docenti non saranno poi in grado di utilizzare in aula in autonomia, se non a fronte di altro tempo da investire come singolo docente sugli allievi con DSA in separata sede per un'attività per i quali – come già sottolineato – non sono riconosciute ore aggiuntive.

Se si organizzassero dei corsi sarebbe anche importante prestare particolare attenzione anche alla scelta dei partecipanti perché se no il rischio è che vengano sempre formati proprio i docenti referenti degli allievi con DSA che ne hanno meno bisogno di altri, mentre sarebbe utile dedicare maggiore attenzione proprio ai docenti più in difficoltà e meno avvezzi a relazionarsi con gli allievi che hanno problemi di apprendimento. Per i docenti referenti DSA sarebbe utili invece organizzare dei corsi di II livello per degli approfondimenti. In ogni caso, da parte di tutti, è stato sottolineato come le metodologie adatte agli allievi con certificazione di DSA siano funzionali e altamente indicate anche per tutti gli altri allievi della formazione, la loro applicazione quindi avrebbero una ricaduta positiva sulla classe intera.

4. Macrotema - Gli enti - Il Pdp, misure dispensative e compensative

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Osservazione e PDP	<ul style="list-style-type: none"> • La prima fase dell'anno <ul style="list-style-type: none"> ○ viene dedicata all'osservazione da parte di tutte le agenzie e ○ gli insegnanti iniziano a lavorare senza aver ancora definito le misure dispensative/compensative • La consegna dei PDP <ul style="list-style-type: none"> ○ avviene tra dicembre e gennaio: questo è un carico di lavoro che si fa "a zero ore" ○ in alcuni casi non viene condiviso con allievi e/o famiglie, in altri casi viene invece

	<p>compilato con le famiglie e/o firmato dalle famiglie e/o dal ragazzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il modello di PDP regionale <ul style="list-style-type: none"> ○ tendenzialmente non viene compilato interamente perché alcune parti sono inutili e/o poco efficaci per gli allievi e le famiglie ○ è necessario pensare ad un modello PDP di facile compilazione (per gli insegnanti) e di facile consultazione (per insegnanti e famiglie)
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • Con chi è bene condividere il PDP (docenti, famiglia, ragazzo)? Integralmente o solo in parte? Può sostituire il patto formativo? • È possibile mettere a punto <ul style="list-style-type: none"> ○ un nuovo MODELLO di PDP più funzionale e mirato ai gli allievi con DSA e alle famiglie? ○ semplificare il lavoro delle agenzie, tenendo conto che si richiede di svolgere un lavoro senza ore aggiuntive?

Come già accennato precedentemente tutte le agenzie dedicano la prima parte del primo anno formativo all'osservazione degli allievi coinvolgendo tutti i docenti di classe: questo per gli allievi con DSA significa iniziare a lavorare senza che siano state definite quali misure dispensative e strumenti compensativi verranno inseriti nel nuovo PDP. In alcuni casi sono state segnalate lamentele da parte di alcune famiglie che vorrebbero avere subito il nuovo PDP senza tenere conto che – per definire misure adeguate agli allievi - è necessario conoscerli per assegnare misure personalizzate (quindi non uguali per tutti) visto che ogni allievo con una certificazione di DSA ha problematiche differenti che devono essere coerenti con l'età e con la tipologia di percorso in cui è stato inserito il figlio (quindi anche in base alla percorso prescelto). I PDP vengono pertanto compilati tra dicembre e gennaio: in alcuni casi viene compilato con le famiglie, in altri casi viene invece solo condiviso o firmato dagli allievi e/o dalle famiglie del ragazzo.

Da molti è stata caldeggiata la predisposizione di un nuovo modello di PDP che sia di facile (e possibilmente rapida) compilazione da parte degli insegnanti e maggiormente decodificabile da parte delle famiglie e dei ragazzi: dato che per le agenzie non è obbligatorio compilare in tutte le sue parti il modello proposto dall'USR spesso viene compilato parzialmente perché alcune sezioni sono valutate poco utili e/o poco funzionali per le famiglie e gli insegnanti, oltre ad essere uno strumento troppo "oneroso" - in termini di tempo – nella compilazione, senza che questo lavoro abbia un riconoscimento formale e una assegnazione di ore aggiuntive.

Un altro interessante tema che è emerso da questo confronto tra agenzie riguarda l'opportunità o meno di condividere il PDP con le famiglie e/o con i ragazzi o se sia più opportuno utilizzarlo come strumento interno ad uso dei docenti, mantenendo ovviamente il diritto delle famiglie di prenderne visione e/o richiederne una copia nel caso lo volessero: nel confronto non si è giunti ad una visione comune, è quindi un tema rimasto aperto e su cui varrebbe la pena riflettere e discutere ancora.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Misure dispensative e compensative	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Agenzie manca la strumentazione tecnologica adeguata: uno dei rischi è "dispensare più che compensare" con scelte "obbligate" • Le misure dispensative e compensative diventano delle stampelle su cui adagiarsi invece di

	essere strumenti per raggiungere i risultati
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quali sono gli strumenti di cui è utile dotarsi?</i> • <i>In che modo le misure assegnate possono "aggiungere apprendimento" e non "sottrarre apprendimento"?</i>

Un altro tema spinoso riguarda le misure dispensative e gli strumenti compensativi: secondo i referenti in molti casi si rischia di dispensare più che compensare con scelte obbligate per mancanza di dotazione di strumentazioni adeguate. Inoltre il rischio segnalato da molti docenti è che - per alcuni ragazzi con una certificazione di DSA - il PDP possa diventare solo la garanzia di essere dispensati da alcune attività: se così fosse per alcuni il PDP diventerebbe un "boomerang al contrario", trasformandosi in "scudo" per non fare, invece di essere un "trampolino" e "sostegno" per arrivare dove arrivano gli altri compagni, in alcuni casi con maggiore dispendio di energie, ma con più facilità in altri proprio grazie alla creatività e alla marcia in più che spesso hanno i ragazzi con DSA ben compensati, che hanno trovato le strategie giuste per aggirare eventuali ostacoli.

5. Macrotema: GLI INSEGNANTI - Come reagiscono alla certificazione e al PDP

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
INSEGNANTI Resistenze alle nuove metodologie e pregiudizi	<ul style="list-style-type: none"> • I docenti che utilizzano metodologie apposite per gli allievi con DSA <ul style="list-style-type: none"> ○ scelgono gli strumenti compensativi che funzionano con tutti (es. mappe concettuali, rappresentazione grafica) • I docenti che <u>NON</u> utilizzano le metodologie per gli allievi con DSA <ul style="list-style-type: none"> ○ hanno problemi con la strumentazione tecnologica ○ rifiutano la certificazione e le misure dispensative/compensative (questo allievo non ha problemi, sono tutte scuse, è uno "scudo") ○ temono che la strumentazione tecnologica distraiga gli allievi dalla lezione ○ non sono disponibili a modificare la loro impostazione didattica
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Possiamo organizzare interventi specifici su</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>utilizzo delle mappe concettuali?</i> ○ <i>utilizzo degli strumenti tecnologici nella didattica?</i> ○ <i>diffusione di buone prassi sperimentate da alcune agenzie?</i> • <i>Per passare poi dalla teoria alla pratica come possiamo sostenere i docenti ad utilizzare i nuovi strumenti nelle aule?</i>

Come già accennato i referenti che hanno partecipato agli incontri hanno segnalato come alcune metodologie utili agli allievi con DSA siano funzionali anche agli altri allievi: questo avrebbe quindi dovuto facilitare il diffondersi tra i docenti di alcune metodologie, vista la loro utilità per la classe intera e non solo per il singolo allievo, ma non sempre questo è avvenuto: come mai?

Come sempre non c'è un'unica causa: in alcuni casi si segnala la mancanza di competenze informatiche e tecnologiche da parte di alcuni docenti "non più giovanissimi" che non sono quindi in grado di utilizzare alcuni strumenti nella didattica, in altri casi invece gli insegnanti temono che proprio questi strumenti tecnologici possano distrarre gli allievi dalla lezione invece di aiutarli, in altri casi ancora sembra ci sia una sorta di rifiuto della certificazione perché considerata una "scusa per non fare" per allievi pigri: qui tocchiamo di nuovo un problema segnalato precedentemente relativo al timore di pregiudizi e di "essere poi etichettati" da parte di alcuni allievi che - nella fase di iscrizione - li spinge a nascondere (e quindi a non consegnare) la certificazione. Infine, come già accennato, a volte sorge il dubbio per alcuni insegnanti mettere l'etichetta "allievo con DSA" possa essere una buona "giustificazione" per non modificare il proprio atteggiamento didattico poiché i bassi risultati scolastici e formativi sono imputati ai disturbi di apprendimento e non al proprio modo di insegnare e/o al bagaglio sociale e culturale pregresso allievi.

Quindi che fare? A questo proposito si rimanda alle proposte già esposte precedentemente sui possibili interventi di formazione (con risorse interne e quindi con costi contenuti) per la diffusione di buone prassi attraverso corsi formazione e aggiornamento indirizzati ai docenti delle agenzie attraverso metodologie innovative e attive.

6. Macrotema - LE FAMIGLIE - Come reagiscono alla certificazione

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
<p>FAMIGLIE</p> <p>Foto di gruppo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • "Ho un figlio da nascondere" - la certificazione viene vista come un "marchio del diverso o disabile" di cui non ti liberi più • "Ho un figlio difettoso" – Essere un "DSA" diventa una "tacca" (più facile quando sono di origini sociali umili) • "Ho un figlio che sostengo" – Ci sono famiglie preparate • "Ho un figlio da proteggere" – si teme la stigmatizzazione del figlio e che venga preso di mira/in giro dai compagni • "Mio figlio è un DSA!" - La certificazione diventa è un paravento per.... (giustificazione, attaccare, aggredire, scusare, deresponsabilizzare, rinunciare, rendere il percorso più facile...)
<p>Quesiti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Come dobbiamo intervenire e relazionarci con queste famiglie?

La reazione alla certificazione da parte delle famiglie ovviamente non è univoca, però è emersa una "foto di gruppo" con "famiglie tipo" che si somigliano un po' e che assumono spesso atteggiamenti simili.

In alcuni casi la certificazione viene vista come un "marchio del diverso o disabile" di cui non ti liberi più e che - di conseguenza - porta a voler nascondere il problema che ha il

figlio, in altri casi viene considerata una "tacca" che porta i genitori a considerare il disturbo come se fosse un difetto del figlio, altre famiglie sono invece molto preparate e sostengono i figli supportandoli, in alcuni casi – come già emerso – i genitori temono la stigmatizzazione o svalutazione del figlio da parte dei docenti, in altri casi ancora la certificazione diventa un paravento per giustificare e deresponsabilizzare il figlio, rendergli il percorso più facile e – a volte – per attaccare i docenti e pretendere da subito misure dispensative.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Stereotipi positivi e negativi	<ul style="list-style-type: none"> • Nella maggioranza dei casi si sta affermando lo stereotipo negativo "Mio figlio/a è un DSA, non ce la fa" (in senso dispregiativo o giustificativo) • Gli allievi con DSA aiutati e sostenuti dalla famiglia emergono come eccellenze
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Come possiamo intervenire sugli stereotipi?</i>

Tra gli stereotipi emersi sembra che - nella maggioranza dei casi - si stia radicando lo stereotipo negativo "Mio figlio/a è un DSA, quindi non ce la fa" (in senso dispregiativo o giustificativo): molti referenti hanno segnalato quanto spesso sia complesso il rapporto con alcuni genitori, sottolineando il bisogno e la necessità di formazione proprio sul tema degli stereotipi negativi presenti sia in alcuni docenti, sia in alcune famiglie.

7. Macrotema: DSA E CLASSE - Come reagiscono alla certificazione

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
DSA Foto di gruppo	<ul style="list-style-type: none"> • "Io sono normale"- Provo a fare senza misure, poi vediamo • "Io sono compensato"- Posso usare le misure se mi sono utili, se no ne faccio a meno • "Io non sono capace"- La certificazione diventa un paravento, una giustificazione, uno scudo per "non fare" • "Io mi vergogno"- La certificazione diventa qualcosa da nascondere per paura di ritorsioni dei compagni o conseguenze con i docenti
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Come possiamo lavorare sull'autostima?</i> • <i>Come possiamo rendere la didattica inclusiva?</i> • <i>Accettare di non esplicitare in aula le misure compensative e dispensative degli allievi con DSA significa essere conniventi o accettare che ci siano discriminazioni?</i> • <i>Come possiamo lavorare in modo educativo con gli allievi (e con i docenti) su questo tema?</i>

Un'altra interessante "foto di gruppo" è quella su come vivono il proprio disturbo gli allievi con una certificazione di DSA.

In alcuni casi gli allievi vogliono provare "a fare da soli", senza misure dispensative o strumenti compensativi perché vengono visti come "stampelle" e quindi come segnale di "non normalità", in altri casi invece accettano di "ipotizzare" l'uso di misure e strumenti se utili sottolineando che non sono indispensabili, quindi contemporaneamente vogliono affermare la loro autonomia e dimostrare le capacità acquisite nel tempo a compensazione del disturbo, ci sono altri casi ancora in cui la certificazione diventa un paravento, una giustificazione, uno scudo per "non fare" a priori e, infine, c'è chi si vergogna e che quindi tenta di nascondere la certificazione per paura di ritorsioni dei compagni o conseguenze con i docenti come già sottolineato precedentemente.

Da questa foto di gruppo emerge anche come per gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento il tema dell'autostima sia un elemento cruciale: da questo ne consegue quanto sia importante lavorare con tutti i docenti sulla didattica inclusiva e riflettere con tutti gli allievi sul tema discriminazioni. Collegato a questo è emerso anche un interessante quesito, rimasto aperto, e che potrebbe essere interessante riprendere nella discussione sull'opportunità o meno di condividere il PDP con le famiglie e con gli allievi: se i docenti accettano di *non* esplicitare in aula le misure dispensative e gli strumenti compensativi assegnati ad un allievo con DSA perché lui/lei si vergogna o teme di essere preso/a in giro" dai compagni, significa che i docenti diventano conniventi e accettano che ci siano discriminazioni in classe?

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Livello socio-culturale di provenienza	<ul style="list-style-type: none"> • Gli allievi della FP spesso provengono da famiglie con basso livello culturale, sociale e territoriale (periferie, ecc), questo significa che gli allievi con DSA sono inseriti in una classe con una bassa autostima in partenza
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>In che modo influisce sui DSA lavorare con un gruppo classe "omogeneo che tende verso il basso"?</i>

Restando collegati al tema del gruppo classe e dell'autostima è importante ricordare che nella FP la percentuale di allievi provenienti da ambienti socialmente deprivati è molto alto: durante gli incontri ci si è anche domandati come e quanto possa incidere su allievi con DSA (ma ovviamente non solo su di loro) lavorare quotidianamente all'interno di un gruppo classe "omogeneo che tende verso il basso".

8. Macrotema - Metodologie e/o buone prassi

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Metodologie diffuse	<ul style="list-style-type: none"> • Ciò che funziona per DSA va bene anche per gli altri, quindi per la classe intera • Le metodologie maggiormente diffuse sono mappe concettuali, utilizzo della calcolatrice, lettura alta voce
Quesiti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Possiamo pensare di organizzare incontri mirati a diffondere in modo capillare</i>

alcune metodologie funzionali alla classe intera?

Da parte di tutti è stato riconosciuto come – tendenzialmente - le metodologie messe a punto per gli allievi con DSA siano funzionali anche agli altri allievi e che quindi si potrebbero assumere come metodologia prevalente per la classe intera: questo eviterebbe ai docenti di dovere predisporre strumenti aggiuntivi solo per gli allievi con DSA, con una conseguente diminuzione del lavoro di progettazione di materiali e dispositivi alternativi ad hoc solo per loro. Quindi se si riuscisse ad ampliare il numero dei partecipanti ai corsi di formazione su questo tema, ne beneficerebbero sia gli insegnanti, sia la classe nella sua interezza.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
NO Problem Pro e Contro	<ul style="list-style-type: none">• Il sito NO problem non viene utilizzato perché:<ul style="list-style-type: none">○ gli strumenti sono troppo costosi (strumenti informatici)○ mancano materiali per gli ambiti professionalizzanti○ materiali anche per bambini da "scremare"○ viene guardato, ma non usato○ c'è tanto...forse troppo materiale:○ è necessario essere gi preparati per saper scegliere• Il sito No problem viene utilizzato perché:<ul style="list-style-type: none">○ è molto ricco di materiali, un'utile panoramica, una buona banca dati○ le animazioni aiutano i docenti a parlare del tema DSA in aula○ permette di presentare materiali e strumenti a tutti i docenti, non solo ai referenti○ ci sono materiali che possono essere proposti e utilizzati con tutti gli allievi
Quesiti	<ul style="list-style-type: none">• <i>Il referente DSA potrebbe selezionare i materiali interessanti, raggrupparli in una cartella accessibile a tutti, presentarli ai colleghi?</i>• <i>Possiamo pensare di organizzare qualche incontro in cui ogni agenzia presenta alcune buone prassi che hanno funzionato?</i>

Abbiamo anche cercato di capire quali siano state le reali ricadute del Progetto Regionale "NO PROBLEM – DSA PIEMONTE" (<http://www.regione.piemonte.it/noproblem/>)². Dalla discussione sono emerse alcune critiche interessanti che potrebbero essere utili per progetti futuri.

È infatti emerso che il sito del progetto "No problem" a volte viene "guardato, ma non usato" perché mancano materiali specifici per gli ambiti professionalizzanti, mentre ci sono materiali adatti ai bambini da ri-progettarne e riadattare all'utenza, in altri casi non viene utilizzato perché alcuni strumenti informatici proposti sono troppo costosi, in altri casi invece viene segnalato che è un sito molto ricco, ma che proprio per questo diventa difficile (e lungo) reperire ciò che ti serve nella moltitudine dei materiali messi a disposizione, senza dimenticare che – per poter scegliere - bisogna essere preparati:

² Gli obiettivi del progetto sono le attività di sensibilizzazione in ambito formativo, finalizzate a prevenire discriminazioni in situazioni di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) per farne comprendere le caratteristiche, sensibilizzare ed informare formatori e docenti sul tema e individuare strumenti adeguati a supporto dei soggetti interessati. L'intervento si colloca tra le azioni di sistema previste dal POR FSE 2007-13 della Regione Piemonte. Per ulteriori informazioni poter visitare il sito www.regione.piemonte.it/noproblem

questo comporta che alla fine possano fruire del sito solo gli insegnanti già formati, mentre gli altri si perdono. Di contro alcuni referenti hanno segnalato che il sito viene utilizzato proprio perché è molto ricco di materiali, offre una proficua panoramica sull'esistente, offre una buona banca dati ed efficaci animazioni utili alla discussione in aula. Infine alcuni lo hanno utilizzato - dopo una prima scrematura e selezione - per presentare a tutti i docenti materiali e strumenti utilizzabili con tutti gli allievi delle classi.

9. Macrotema - Richieste, problematiche trasversali e fabbisogni

Come sottolineato tutte le agenzie riconoscono l'importanza della formazione interna dei docenti, ma le motivazioni che sostengono questo interesse non sono tutte uguali.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte
Formazione	<ul style="list-style-type: none"> • La formazione sui DSA è riconosciuta come importante da tutti per <ul style="list-style-type: none"> ○ spiegare CHI è il DSA ○ aggiornare e sostenere tutti i docenti (e non solo i referenti DSA) e, in particolare, i docenti delle aree professionalizzanti attraverso corsi differenziati per livelli (base, intermedio, avanzato) ○ modificare la didattica con strumenti e metodologie ad hoc per aiutare i docenti a "tenere l'aula" e per uniformare gli interventi pedagogici dove sono presenti devianze comportamentali ○ abbattere pregiudizi ○ capire come relazionarsi con le famiglie che hanno figli con una certificazione DSA ○ avviare un confronto sugli strumenti di valutazione per gli allievi con DSA ○ modificare il modo di insegnare e creare una maggiore diffusione dei Mediatori metodologici ○ creare una rete tra agenzie su DSA
Quesito	<ul style="list-style-type: none"> • <i>È sostenibile, realistico e funzionale pensare di organizzare una formazione sul tema DSA da dedicare a tutti i docenti?</i>

Sono elementi già emersi in precedenza e che qui ricordiamo soltanto: alcuni sentono il bisogno di spiegare ai colleghi chi sia l'allievo con DSA, in altri casi l'interesse è aggiornare/formare tutti i docenti con corsi differenziati per livelli (base, intermedio, avanzato) con particolare attenzione al sostegno dei docenti delle aree professionalizzanti meno avvezzi alla didattica personalizzata, per altri ancora è importante diffondere strumenti e metodologie ad hoc per diffondere i mediatori metodologici che aiutino i docenti a "tenere l'aula", ad uniformare gli interventi pedagogici dove sono presenti devianze comportamentali nonché ad abbattere pregiudizi. In alcuni casi si sottolinea invece la necessità di avere un aiuto su come relazionarsi con le famiglie dei figli con una certificazione DSA, di avviare un confronto sugli strumenti di valutazione per gli allievi con DSA e di creare una rete tra agenzie sul tema DSA.

Tema	Problematiche emerse e riflessioni aperte

Altre problematiche	<ul style="list-style-type: none"> • È difficile programmare gli interventi inclusivi quando tutto è legato alla presenza o assenza dell'allievo disabile e non alla classe • Per l'esame è necessario ricevere indicazioni precise
Quesito	<ul style="list-style-type: none"> • <i>È possibile immaginare di avere il sostegno sulla classe e non sui singoli ragazzi?</i> • <i>È possibile ricevere dalla Regione indicazioni scritte su modalità e tempi di svolgimento degli esami da parte dei DSA collegate alle misure dispensative e compensative inserite nel PDP</i>

In qualche incontro sono stati segnalati due temi delicati che riguardano da una parte le modalità di assegnazione degli insegnanti di sostegno e dall'altra le modalità e tempi per lo svolgimento degli esami di qualifica gli esami con gli allievi con DSA, di cui diamo conto, ma che necessiterebbero entrambi di approfondimenti con la Regione Piemonte.

In particolare, per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, è stato sottolineato che sarebbe più semplice per l'agenzia avere l'assegnazione dei docenti di sostegno sulla classe piuttosto che sul singolo allievo (come avviene ora) perché questo agevolerebbe la programmazione delle attività in aula e il lavoro di co-progettazione tra gli insegnanti compresenti: infatti l'assegnazione del docente sul singolo allievo certificato non garantisce la continuità didattica perché in caso di assenza dell'allievo (per malattia e/o altro) il docente di sostegno non potrà stare in aula in sua assenza poiché le ore non potranno essere rendicontate. Questo meccanismo rende ovviamente più complessa la regolarità e la programmazione degli interventi didattici in compresenza poiché si "scoprirà" solo all'ultimo – cioè alla mattina - se il docente di sostegno potrà essere in aula quel giorno e i giorni successivi o meno.

Capitolo 4 - Dati a confronto, problematiche emerse, possibili soluzioni

- *Dati quantitativi e qualitativi a confronto*

Al termine degli incontri abbiamo deciso di verificare se alcune percezioni emerse durante gli incontri con i referenti delle singole agenzie trovassero riscontro e conferma all'interno dei dati quantitativi (raccolti con il questionario inviato via e-mail), per verificare e mettere a confronto elementi che potremmo definire più soggettivi con dati numerici più oggettivi, elementi che spesso - nelle ricerche – restano separati.

Grazie a questo lavoro non abbiamo trovato una corrispondenza di uno a uno, dato che la ricerca non è stata impostata con questo fine, ma sono emersi alcuni elementi interessanti che potrebbero aiutare ad interpretare e comprendere meglio i dati raccolti: per evitare ripetizioni li riportiamo in forma sintetica dato che riprendono riflessioni già trattate nei capitoli precedenti.

Nella prima colonna della tabella sottostante abbiamo riportato alcuni dati emersi negli incontri qualitativi con gli operatori, nella seconda abbiamo individuato un quesito, nella terza ed ultima colonna abbiamo indicato alcuni dati quantitativi raccolti, creando così una serie di "incroci" tra i dati più soggettivi e quelli più oggettivi a conferma di quanto percepito dai singoli operatori.

<i>Ricerca qualitativa</i>		<i>Ricerca quantitativa</i>
<i>Dato percepito</i>	<i>Quesito</i>	<i>Dato rilevato</i>
Gli operatori hanno segnalato come spesso nelle certificazioni sia indicato "disturbo misto" senza che ci siano altre precisazioni (livello di disturbo, indicazioni metodologiche del logopedista, modulistica utilizzata)	La certificazione con diagnosi di "Disturbo misto" risulta essere superiore alle altre?	Questa impressione sembra confermata: quasi la metà degli allievi DSA (47,1%) sono certificati come affetti da disturbi misti.
Molti docenti sostengono che negli ultimi anni ci sia stato un aumento esponenziale di iscrizioni di allievi con diagnosi di DSA nella Formazione Professionale (FP)	Sono davvero aumenti gli allievi con DSA nella FP?	Effettivamente c'è stato un notevole aumento di allievi con una certificazione di DSA tra gli allievi iscritti al 2° e il 3° anno dei corsi di qualifica triennali: dalla ricerca è emerso che nei 3° anni i ragazzi con DSA sono 133, mentre in 2° sono ben 226. Questo significa che nel 3° anno i ragazzi con DSA sono circa il 24%, mentre nel 2° anno arrivano ad essere quasi il 41% del totale, con un aumento percentuale che tocca il + 70%.
In alcuni casi è emerso il timore/dubbio che la FP sia/rischi di diventare il luogo preferenziale verso cui	Esiste un aumento di iscrizioni di allievi con DSA	Il rapporto tra la percentuale dei ragazzi con DSA iscritti nei corsi FP torinesi e dei ragazzi con DSA inseriti nei corsi d'istruzione a livello nazionale è pari a 4:

orientare gli allievi con DSA	corrispondente nelle scuole?	<ul style="list-style-type: none"> gli studenti torinesi inseriti nella scuola secondaria di II grado con una certificazione di handicap o di DSA sono il 6,4% del totale gli studenti torinesi inseriti nei corsi di qualifica della FP con una certificazione di DSA sono l'8,4%, se ad essi aggiungiamo gli allievi con handicap arrivano ad essere il 17,2% del totale
Un'altra riflessione riguarda il genere e la cittadinanza degli allievi con DSA dove varrebbe la pena verificare se ci sia un numero maggiore o minore di maschio o femmine, italiani o stranieri negli allievi che hanno una certificazione di disturbo di apprendimento	Incide essere maschi, femmine, italiani e stranieri sull'essere in possesso di una certificazione di DSA?	<p>Gli allievi iscritti alla FP sono 6.537, di questi il 63% sono maschi: sul totale degli allievi 552 sono DSA, di questi il 70% sono maschi, con una percentuale quindi al di sopra degli allievi maschi iscritti nei corsi di FP (che si ferma al 63%). Anche in questo caso appare evidente la forte prevalenza maschile, rispetto alla presenza femminile con diagnosi DSA.</p> <p>Il dato sulla cittadinanza in questa prima fase della ricerca non è disponibile, ma in futuro sarà importante indagare e raccogliere anche questo dato.</p>
Alcuni referenti hanno la percezione che ci sia un'alta incidenza sul numero delle certificazioni rilasciate ad allievi con origini socialmente deboli e che il problema dei DSA sia sovradimensionato rispetto al fenomeno reale e si domandano se - dietro alla certificazione - si celino altri problemi.	C'è un'alta incidenza di allievi con la certificazione di DSA che provengono da classi sociali umili? Dietro alla certificazione di DSA si celano altri problemi?	È una domanda complessa e delicata, a cui non siamo in grado di rispondere e che andrebbe approfondita perché non abbiamo raccolto dati statisticamente significativi sulle origini sociali degli allievi con DSA. Se questo dato venisse confermato potrebbe voler dire che alcuni ragazzi con livelli di apprendimento non adeguati sono considerati come "affetti" da disturbi di apprendimento, mentre il ritardo dell'apprendimento potrebbe derivare invece dalla provenienza socialmente deprivata.
I referenti hanno segnalato che alcune metodologie per i DSA sono maggiormente diffuse perché funzionali all'intera classe, in particolare hanno segnalato <ul style="list-style-type: none"> le mappe concettuali, la rappresentazione grafica. 	Tendenzialmente le mappe concettuali e le rappresentazioni grafiche sono maggiormente utilizzate rispetto ad altre misure?	<p>Effettivamente le misure maggiormente utilizzate sono proprio gli schemi, le tabelle e le mappe (82,8%), a seguire troviamo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ausili per calcolo (81,0) formulari per scritti (72,1) formulari per orale (62,0)
Durante gli incontri da più persone è stato sostenuto che alcuni docenti non utilizzano le metodologie funzionali ai DSA perché hanno problemi con la strumentazione tecnologica oppure perché temono che la strumentazione tecnologica distraiga gli allievi dalla lezione	Tra gli strumenti compensativi è diffuso l'utilizzo di strumenti informatici e tecnologici?	Effettivamente l'utilizzo di strumentazione tecnologica risulta essere bassa dato che l'utilizzo si concentra sugli strumenti più "poveri" tecnologicamente (schemi, formulari, calcolatrici tascabili). Questo dato potrebbe significare che al momento l'efficacia degli strumenti più ricchi (computer, software dedicati, ecc.) sia ritenuta inferiore dagli insegnanti oppure che ci sia ancora una bassa capacità da parte dei docenti di utilizzare un'attrezzatura più sofisticata, infine potrebbe anche voler dire che nelle agenzie formative c'è una carenza di dotazioni tecnologiche dedicate ai DSA, caratteristica che appartiene alla scuola italiana in generale e non solo alla FP.
Un altro tema spinoso	Si rischia di	Se mettiamo a confronto anche solo il numero delle

<p>riguarda la misure dispensative e gli strumenti compensativi: secondo i referenti in molti casi si rischia di dispensare più che compensare e - quando si assegnano misure dispensative e/o strumenti compensativi - si rischia di fare scelte obbligate per mancanza di dotazione strumentale adeguata</p>	<p>dispensare più che compensare?</p> <p>Se sì, le scelte sono influenzate dalla mancanza di dotazione strumentale adeguata?</p>	<p>misure dispensative e degli strumenti compensativi inseriti nel PDP appare immediatamente chiaro come si tenda a dispensare piuttosto che a compensare: mentre le misure dispensative sono 22, quelle compensative sono solo 11, quindi esattamente la metà.</p> <p>Se poi analizziamo la percentuale d'uso delle misure dispensative all'interno dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) si osserva come siano tutte abbastanza utilizzate: solo 3 infatti interessano meno del 20% degli allievi DSA (uso dei 4 caratteri, sovrapposizione di compiti e interrogazioni, gestione del diario). Se invece analizziamo la percentuale d'uso degli strumenti compensativi all'interno dei Piani Didattici Personalizzati (PDP) si può osservare come gli strumenti compensativi non siano ugualmente utilizzati rispetto alle misure dispensative: in questo caso infatti sono solo 4 gli strumenti inseriti nel PDP con una percentuale superiore al 60% (ausili per calcolo, schemi/tabelle/mappe, formulari per scritti, formulari per orale)</p> <p>Inoltre, come accennato precedentemente, l'introduzione di un minore numero di strumenti compensativi potrebbe anche essere dovuta alla mancanza di dotazioni tecnologiche dedicate ai DSA nel sistema IeFP.</p>
<p>Secondo le agenzie l'alto numero di certificazioni con "disturbo misto" rischia di trasformare gli allievi con DSA in "allievi stereotipati" a cui assegnare in modo quasi automatico una serie di misure dispensative o strumenti compensativi, senza più una vera personalizzazione degli interventi.</p>	<p>Il PDP contiene misure e strumenti personalizzati?</p>	<p>Sull'uso delle misure dispensative e degli strumenti compensativi si rafforza l'impressione che buona parte degli allievi DSA della FP siano allievi che non hanno raggiunto gli obiettivi minimi nell'istruzione di primo grado per un complesso insieme di motivi e che proprio per questo siano stati dirottati verso la FP per realizzare un percorso facilitato più che personalizzato. Infatti se analizziamo le misure assegnate nel PDP vediamo come siano sovrarappresentati (+ 47,1%) le seguenti misure dispensative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dispensa lettura ad alta voce (53,1%) • dispensa dal ricopiare dalla lavagna (64%) • dispensa dai tempi standard (50,1%) • riduzione delle consegne (51,5%) • riduzione dei compiti a casa (51,4%) • non sovrapposizione di compiti e interrogazioni (57,3%) • dispensa dalla lingua straniera (50,5%) • ampliamento dei tempi delle verifiche scritte (52%) • modifica dei tempi e delle modalità delle interrogazioni (49,4%) • dispensa dalla lettura delle consegne (55,4%) • valutazione del contenuto e non degli errori (50%) • altro (63,9%) <p>Questo accade analogamente per gli strumenti compensativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ausili per il calcolo (51,2%) • schemi, mappe per i compiti (49,9%) • formulari schemi e mappe durante le verifiche

		(50,5%) <ul style="list-style-type: none"> • schemi ecc durante le interrogazioni (54,7%) • dizionari digitali (49,5%) • altro (53,8%)
--	--	---

• *Problematiche emerse: quali proposte o soluzioni possibili?*

Nella tabella seguente sintetizziamo invece alcune richieste fatte dai referenti dei DSA delle agenzie sia per esporre alcune soluzioni messe in atto dalla Pubblica Amministrazione in seguito alla ricerca, sia per presentare alcune ipotesi che potrebbero essere attuate in futuro.

(*) **Legenda colore**

- **Blu: Problematiche emerse**
- **Verde: soluzione già attuata**
- **Rosso: proposta di soluzione**

Problemi	Soluzioni già attuate o possibili soluzioni da attuare (*)
<p>Da parte di tutti i referenti è stato segnalato che il PDP così come strutturato non è funzionale né per i docenti (nella compilazione), né per le famiglie (nella consultazione e decodifica), bisognerebbe quindi pensare ad un nuovo modello PDP.</p>	<p>La città Metropolitana ha predisposto e condiviso con le agenzie un nuovo modello di Percorso Didattico Personalizzato (PDP) e di Scheda di Osservazione (da utilizzare nella fase iniziale tra settembre e dicembre) già inseriti nella D.D. 595/2016 della Regione Piemonte contenente le "Linee guida per i BES" da utilizzare per l'anno formativo 2016/17 nei corsi dell'Obbligo di Istruzione.</p> <p>I nuovi strumenti sono stati progettati tenendo presente le osservazioni raccolte durante la ricerca.</p> <p>In particolare il nuovo PDP e la nuova Scheda di osservazione si differenzia dalla precedente per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - semplicità e rapidità di compilazione: è importante ricordare che i docenti svolgono attività sui DSA senza che vengano riconosciute ore aggiuntive; - facilità di lettura: è necessario avere uno strumento che sintetizzi l'osservazione svolta, le misure e gli strumenti adottati in modo che possano essere comprese anche da persone "non addette ai lavori", quindi anche dai genitori e dai ragazzi con DSA; - tracciabilità: in futuro sarà possibile raccogliere e mettere a confronto annualmente i dati sui DSA, senza che questo comporti lavoro aggiuntivo per le agenzie, sarà infatti sufficiente inviare i PDP compilati privi dei dati sensibili, senza più dover compilare nuove tabelle di sintesi

	<p>Sarebbe interessante anche aprire un confronto e una discussione tra le agenzie su modalità, tempi e opportunità di condivisione del PDP con la famiglia e/o con i ragazzi</p>
<p>In questi anni presso le agenzie formative sono state realizzate interessanti esperienze sui DSA; sarebbe un peccato perdere l'esperienza acquisita dagli operatori.</p> <p>Sarebbe anche utile trovare un modo per creare una maggiore cultura e sensibilità di tutti i docenti sul tema DSA, con particolare attenzione ai docenti NON referenti.</p>	<p>Potrebbe essere interessante ed utile creare momenti di confronto tra le singole agenzie sulla accoglienza e didattica inclusiva indirizzata agli allievi con certificazione di DSA, in modo da raccogliere le buone prassi e mettere in comune materiali utilizzati.</p> <p>Vista la mancanza di risorse per la formazione formatori per l'anno in corso una possibilità potrebbe essere quella di organizzare un percorso di condivisione delle buone prassi e dei materiali didattici sperimentati da alcuni docenti di classe tra le diverse agenzie, in modo da mettere a disposizione della comunità le esperienze positive di ognuno.</p> <p>Se questa proposta venisse accettata la Città Metropolitana potrebbe assumersi l'onere dell'organizzazione del percorso formativo partendo proprio dalle informazioni e dai dati raccolti durante la ricerca, ponendo però particolare attenzione alle metodologie da proporre durante il corso. Molti docenti hanno infatti segnalato l'esigenza di sperimentare e "far propri" strumenti e metodologie nuovi già durante l'erogazione dei corsi di formazione, altrimenti il rischio è che materiali, metodi e strumenti presentati in rapida sequenza durante il corso non vengano poi utilizzati dai partecipanti perché non in grado di utilizzarli in autonomia in aula con i ragazzi (se non a fronte di altro tempo libero da investire come singolo docente sugli allievi con DSA su un'attività per la quale – come già sottolineato – non sono riconosciute ore aggiuntive).</p>
<p>Durante gli incontri spesso è stato segnalata l'esistenza di pregiudizi e stereotipi sui DSA da parte di alcuni genitori e/o docenti (in particolare da parte dei docenti provenienti dal settore tecnico)</p>	<p>Qui sarebbe utile intervenire proponendo percorsi formativi specifici sul tema degli stereotipi negativi presenti sia in alcuni docenti, sia in alcune famiglie: sarebbe però necessario coinvolgere dei docenti esterni poiché durante gli incontri non sono emerse buone prassi in questo ambito.</p>
<p>Un altro tema spinoso riguarda la misure dispensative e gli strumenti compensativi: secondo i referenti in molti casi si rischia di dispensare più che compensare con scelte obbligate per mancanza di strumentazioni adeguate. Un altro rischio segnalato da molti docenti riguarda il PDP poiché si teme che - per alcuni ragazzi - possa diventare solo la garanzia di essere dispensati da alcune attività: se così fosse per alcuni il PDP diventerebbe un "boomerang al contrario",</p>	<p>Anche in questo caso sarebbe utile intervenire proponendo percorsi formativi sul tema Compensare o dispensare? Questo è il problema...": anche qui però sarebbe necessario coinvolgere dei docenti esterni poiché durante gli incontri non sono emerse buone prassi in questo ambito.</p> <p>Sarebbe sicuramente molto proficua la creazione</p>

<p>trasformandosi in "scudo" per non fare, invece di essere un "trampolino" e "sostegno" per arrivare dove arrivano gli altri compagni.</p>	<p>di una rete tra i docenti che si occupano di DSA in modo da sostenere lo scambio e la condivisione di esperienze: proprio per andare in questa direzione la Città Metropolitana durante i singoli incontri ha raccolto tutti gli indirizzi di posta elettronica dei docenti referenti della IeFP che si occupano di DSA ed ha iniziato a condividere informazioni e materiali attraverso una mailinglist, auspicando che questa possa diventare una Comunità di pratica.</p>
<p>Un altro dei problemi sottolineati dai formatori nella fase di accoglienza riguarda "COME&DOVE" ri-orientare gli allievi quando il percorso di IeFP prescelto risulti essere inappropriato alla tipologia di certificazione</p>	<p>Una soluzione possibile per cercare di "contenere" questo problema potrebbe essere quella di organizzare incontri a livello territoriale tra gli insegnanti orientatori delle scuole secondarie di I grado e della formazione professionale della stessa zona: questo permetterebbe ai docenti della scuola di conoscere maggiormente l'impostazione e i pre-requisiti necessari all'accesso nei percorsi di IeFP da parte degli allievi oltre che a creare – in caso di dubbi - canali comunicativi diretti; spesso infatti gli insegnanti orientatori non si conoscono tra di essi e non sempre i docenti della scuola hanno chiaro il programma e le attività previste nei corsi di IeFP.</p>

- ***La nuova Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato***

La ricerca è stata fortemente condivisa e partecipata da tutte le agenzie formative coinvolte, elemento che mette in evidenza quanto una proficua integrazione degli allievi con DSA all'interno dei percorsi formativi dell'Obbligo di IeFP sia rilevante e molto sentito.

Sin dall'inizio della ricerca la Città Metropolitana di Torino ha coinvolto gli uffici competenti della Regione Piemonte in modo che le risultanze e le proposte emerse dal lavoro di indagine ed approfondimento potessero essere, se ritenuti utili, recepiti dalla Regione stessa.

Così in effetti è avvenuto per quanto riguarda la Scheda di Osservazione e il nuovo Piano Didattico Personalizzato che sono stati elaborati durante la realizzazione della ricerca (si vedano l'Allegato F e l'Allegato G): la Regione Piemonte, Direzione Coesione Sociale, Settore Standard Formativi con Determina Dirigenziale 595 del 14 settembre 2016 "Nuove Linee guida per l'inserimento di allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale" ha infatti recepito i format predisposti dalla Città Metropolitana di Torino, aggiornando quelli che erano contenuti nei precedenti Modelli.